



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

Année Universitaire 2009-2010

LES TRANSPOSITIONS DISCIPLINAIRES DANS UN CONTEXTE INDIVIDUALISÉ

Mémoire présenté et soutenu par
Nibodeau Franck

Sous la direction de Jacki Choplin, chargé de cours

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 2^{ème} année – Arts, Lettre & langues
Mention – Langues, Education et Francophonie, Spécialité – Sciences de l'Éducation, Mention Professionnelle Ingénierie de
la Formation : Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement remercier ma femme, Caroline, pour son investissement personnel, sa patience, son aide et son dévouement, et mes enfants, Hugo et Inès, pour leur soutien et leur compréhension.

Je remercie mon directeur de recherche, Monsieur Jacki Choplin, pour ses encouragements et ses conseils avisés qui ont permis de faire avancer ma recherche.

Je souhaite remercier mon employeur, Monsieur Jean-Pierre Palisson, pour m'avoir permis d'effectuer ma recherche sur mon lieu de travail et pour la confiance qu'il m'a donnée.

Je termine en remerciant les collègues qui se sont impliqués dans mon étude de recherche et sans lesquels je n'aurais pas pu finaliser ma recherche.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION GENERALE	4
1^{ère} PARTIE: LE CONTEXTE DE L'ETUDE ET LES CONCEPTS.....	5
1. Du projet personnel au projet professionnel	6
2. Les institutions éducatives et l'évolution des disciplines.....	12
3. De la transmission de savoirs à la complexité pédagogique.....	28
4. De la modularisation à l'individualisation des enseignements.....	45
5. Conclusion première partie	62
2^{ème} PARTIE: A LA RECHERCHE DE PRATIQUES DE TERRAIN DE DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE DANS UN CONTEXTE D'INDIVIDUALISATION	64
1. Méthodologie de recherche.....	65
2. L'analyse des données	78
3. Interprétations des données.....	104
4. Conclusion deuxième partie.....	118
3^{ème} PARTIE: DES RESULTATS AUX PRECONISATIONS EN MATIERE D'INGENIERIE	120
CONCLUSION GENERALE.....	124
ANNEXES	126
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	315
Table des Matières	318

INTRODUCTION GENERALE

Depuis une dizaine d'année dans l'industrie, l'individualisation des parcours et des formations entre en force dans l'apprentissage des apprentis de l'industrie des métiers de la métallurgie. Cela montre que l'individualisation est au centre des nouveaux enjeux socio-économiques et que les formations en « juste à temps » permettent aux entreprises et aux salariés de répondre à leurs besoins et ceci de manière individualisée.

Formateur dans un organisme de formation d'apprentis de l'industrie depuis quelques années, l'enseignement des disciplines générales nous est plus que familier. Au regard du public en apprentissage, nous nous interrogeons sur la validité d'un enseignement linéaire pour ce type d'apprentis. L'individualisation propose des résolutions dans le domaine technique de la formation. Pour qu'elle raison cette nouvelle initiative ne pourrait-elle pas s'appliquer aux enseignements généraux ?

Cette transposition disciplinaire est liée à un contexte particulier où l'individualisation a un rôle à jouer. On peut s'interroger sur le système de formation en alternance concernant les domaines de l'enseignement technique et de l'enseignement général. Cette interrogation permettrait d'améliorer le système éducatif en alternance.

L'apprentissage en alternance pourrait montrer un autre visage que celui de l'enseignement technique que l'on connaît actuellement. Quels sont les rôles respectifs des acteurs de la formation ? Quelles formations individualisées peuvent-ils mettre en place pour que l'apprenti puisse s'épanouir dans tous les enseignements, techniques et généraux ?

Cette recherche nous permettra d'aller plus loin dans ce questionnement pour comprendre dans un premier temps le contexte dans lequel se déroule l'étude de recherche. Il sera étudié dans une première partie l'approche conceptuelle de la recherche pour apporter un ancrage fort à notre ligne directrice. Puis dans une seconde partie, nous partirons à la recherche des pratiques de terrain par l'élaboration d'une méthodologie propre à la recherche pour analyser et interpréter les résultats des entretiens effectués sur différents formateurs d'enseignement technique et d'enseignement général. Pour terminer notre recherche, nous nous engagerons à fournir les préconisations nécessaires à l'étude.

1^{ère} PARTIE :

LE CONTEXTE DE L'ETUDE ET LES CONCEPTS

1. DU PROJET PERSONNEL AU PROJET PROFESSIONNEL

Dans une approche contextuelle du mémoire de Master SIFA, se reflète une certaine volonté d'un projet personnel vers un projet professionnel ou ce que l'on pourrait encore nommer du trajet au projet. Cette citation de Jacques Aubret prend tout son sens pour nous : « l'histoire personnelle, sociale et professionnelle de l'homme est jalonnée de changements voulus par lui ou imposés par les événements. On peut penser que l'une des manifestations de la liberté humaine s'exprime par la volonté d'organiser autant que faire se peut son devenir. Certains considéreront que ce projet est en quelque sorte déterminé par la nécessité d'une adaptation ou d'une riposte permanente aux changements qui affectent les conditions de vie et les réalisations personnelles ; d'autres y verront plutôt l'effet de motivations internes inscrites dans le développement humain au cours de la vie »¹.

Pour définir ces projets, nous allons vous faire part du contexte situationnel dans lequel nous vivons notre expérience. Puis, nous allons vous définir le contexte personnel et enfin le contexte professionnel qui préciseront les objectifs et les buts de notre expérience.

1.1. LE CONTEXTE SITUATIONNEL

Aujourd'hui, nous sommes formateurs au CFAI-Centre² d'Amboise où nous exerçons notre métier depuis 2001 dans des disciplines d'enseignement général. Depuis notre arrivée dans l'entreprise, nous entendons beaucoup parler d'individualisation. Petit à petit nous nous rendons compte que notre entreprise a des besoins dans le domaine de la formation et qu'elle doit se renforcer sachant qu'elle est dans l'émergence d'un nouveau sens éducatif dans l'apprentissage : l'individualisation des parcours et des formations. Ce processus éducatif est le résultat d'une recherche pédagogique menée par l'UIMM³ dont dépend notre entreprise. L'individualisation est au cœur des enjeux économiques. L'UIMM l'affirme dans un communiqué de presse du 30 novembre 2007 suite à l'accord de formation du 20 juillet 2004 sur la formation tout au long de la vie :

¹J. Aubret, 1999, *L'orientation éducative*, in *Traité des sciences et des techniques de la formation* sous la direction de Carré et Caspar, Paris, Dunod, (rééd. 2004), p528.

² Centre de Formation d'Apprentis de l'Industrie de la Région Centre

³ Union des Industries et Métiers de la Métallurgie.

« l'individualisation des parcours de formation constitue un virage sans précédent dans l'histoire de la formation professionnelle. Il s'agit de permettre aux entreprises de disposer, en temps utile, des compétences adaptées à leurs besoins et d'offrir une forte employabilité aux salariés comme aux apprentis »⁴.

De nouvelles exigences de formation s'imposent dans un environnement professionnel en perpétuelle mutation : la formation à distance est en voie de devenir un véritable phénomène de société. Le développement des pratiques d'apprentissage autonome reflète une modification des rapports au savoir. Les sujets sociaux imposent l'idée d'un apprenant, acteur de sa formation. C'est pourquoi, en réponse à la nécessité pour de nombreuses entreprises et salariés de personnaliser l'approche formation du réseau de la métallurgie, le CFAI propose un service innovant : l'Ilot de Formation Technique Individualisé (IFTI). De là, nous avons constaté que ces nouveaux services innovants obtenaient des résultats corrects avec les apprentissages techniques pour les apprenants. En effet, au moment où le CFAI est amené à répondre à des besoins individuels de formation des apprenants par une individualisation des parcours et des formations, c'est une nouvelle question qui émerge : si, dans le domaine de l'apprentissage technique on obtient des résultats probants, alors qu'en est-il dans l'enseignement général qui nous touche plus particulièrement ?

A cela, notre entreprise propose des formations initiales par apprentissage, elle est soumise aux injonctions ministérielles de l'Education Nationale en ce qui concerne les certifications et les modifications des référentiels. En effet, le passage du Baccalauréat professionnel en deux ans au Baccalauréat professionnel en trois ans à la rentrée de septembre 2009 a suscité un changement d'orientation de l'UIMM concernant la suppression des certifications de niveau V et en favorisant les certifications de plus haut niveau ce qui engendrent des modifications d'organisation au sein de mon entreprise.

1.2. LE CONTEXTE PERSONNEL

Ma formation initiale STAPS⁵ (éducation et motricité) et Sciences de l'éducation, et un engouement pour échanger avec les autres des connaissances, des savoirs, des techniques m'ont permis de trouver ma voie et de savoir que finalement l'éducation était, est et sera avec conviction mon cheval de bataille tout au long de ma vie. Pour cela, il faut

⁴ Ressource en ligne. Accédé le 13/03/2010, http://www.uimm.fr/fr/pdf/communique_301107.pdf

⁵ Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives

être armé et le désir d'apprendre sur moi et sur les autres devient primordial et nécessaire. Après mon service militaire comme chef de section à l'instruction de base des engagés volontaires, une opportunité s'est offerte à moi pour concrétiser mon souhait de devenir enseignant : un poste de formateur en enseignement général dans un CFAI. D'opportunité en opportunité, je décide de passer une maîtrise Sciences de l'éducation en VAE que j'obtiens en juin 2008 dans le but de poursuivre vers un Master.

En effet, une question s'impose : pourquoi vouloir faire ce Master SIFA? Je voulais pouvoir justifier, dans le domaine de la formation, que mes expériences professionnelles et personnelles pourraient être certifiées par un diplôme universitaire et être reconnu comme un formateur à part entière. Je désirerais pouvoir éventuellement apporter mon aide à mes collègues pour que l'on arrive ensemble, avec nos propres expériences, à résoudre des difficultés dans le domaine précis de la formation.

Mon projet initial de vouloir poursuivre une formation SIFA à l'université de Tours s'insère dans une volonté de me perfectionner, d'évoluer dans mon entreprise et d'avoir une formation qui s'inscrit dans la politique de mon entreprise concernant la mise en place de l'individualisation des parcours et des formations. Cette formation me permet de prendre conscience et d'avoir du recul sur mon travail. Ce travail réflexif à propos de mes pratiques permet de me rendre compte de mes faiblesses, de mes difficultés, de mes atouts et de mes points forts dans mon travail. Tous ces qualificatifs sont finalement des occasions de pouvoir améliorer mon travail de recherche mais aussi améliorer ma pratique professionnelle.

Mon objectif sera d'initier l'individualisation des parcours et des formations des apprentis dans mon entreprise pour développer des aptitudes à anticiper et à acquérir de nouvelles compétences de type relationnel afin d'être capable de s'adapter et d'évoluer en permanence. Faire évoluer les formateurs vers des formations innovantes serait une volonté de ma part sans oublier que les formations traditionnelles seraient une alternative possible. Il ne faut pas affirmer qu'une méthode est plus propice qu'une autre, mais une combinaison de plusieurs méthodes serait plus judicieuse et plus adaptée en fonction des situations diverses que peut rencontrer un formateur dans un face à face pédagogique. De plus, essayer de travailler ensemble pour un même objectif dans mon entreprise est mon souhait, pour que les expériences de chacun profitent à tous.

En fait, comment changer la formation linéaire actuelle vers une individualisation des parcours et des formations des apprentis qui se pratique aujourd'hui avec parcimonie dans le domaine technique.

1.3. LE CONTEXTE PROFESSIONNEL

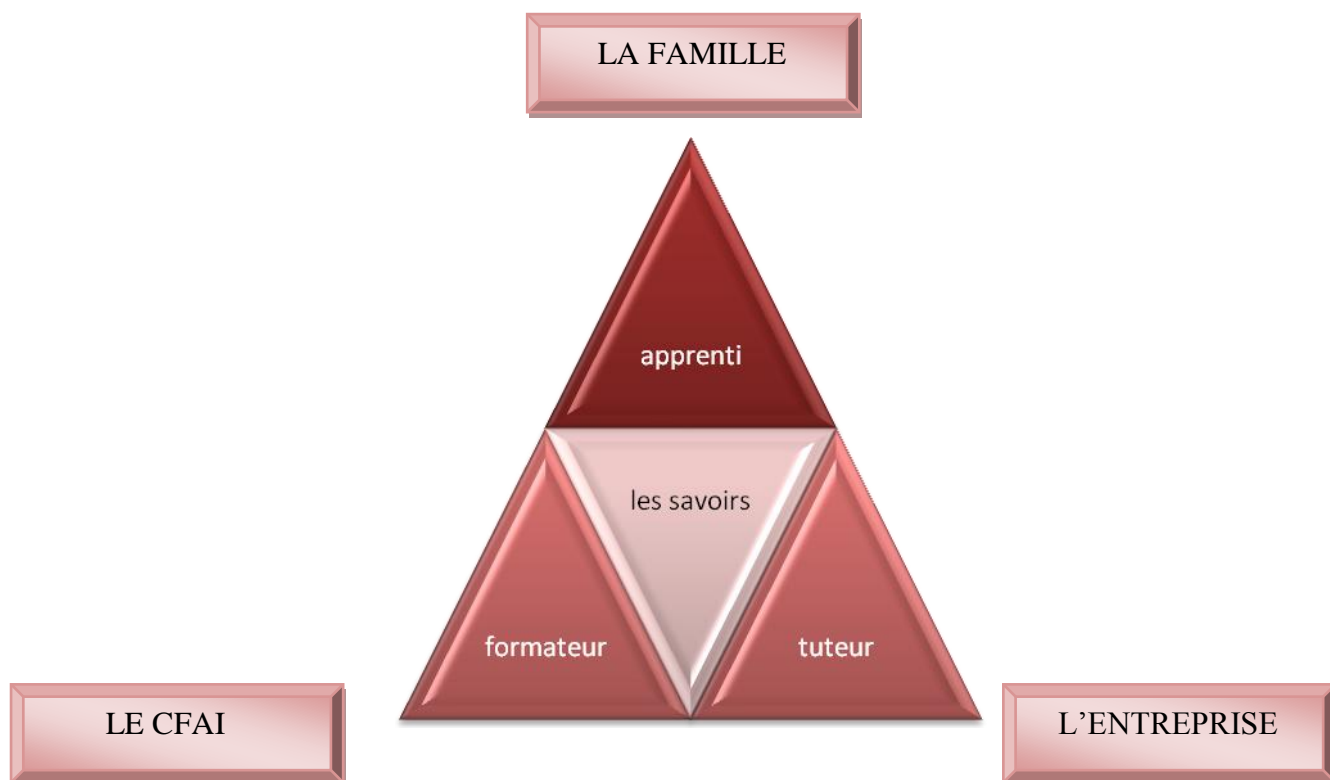
Le problème de l'individualisation des parcours et des formations au CFAI suscite notre intérêt depuis quelques années. Dans notre entreprise, on parle de l'individualisation dans le domaine des enseignements techniques car c'est une volonté de l'UIMM et des entreprises pour organiser une formation en « juste à temps », au plus près de leurs besoins et de ceux des salariés.

De cette observation, la première question que nous nous posons est de savoir s'il est possible de réaliser un enseignement individualisé chez l'apprenti dans les enseignements généraux. Mais la formulation de cette question amène un problème de fond. En effet, cette question ne répond pas à la problématique liée à l'individualisation des parcours et des formations. A partir de cette réflexion, plusieurs pistes s'offrent à nous. Avec notre expérience professionnelle, le travail de recherche sur la question de départ débouche trop rapidement vers une résolution de problème ou vers des solutions à des problèmes liés à notre questionnement.

C'est pour cela que notre question de départ doit être retravaillée. L'inconvénient c'est qu'elle est sous forme affirmative: l'individualisation des parcours de formation dans le cadre des apprentissages par alternance. De là, nous nous sommes dit qu'il fallait que nous travaillions sur les compétences acquises et retenues, les liaisons qui existent entre l'apprenti, le CFAI et les entreprises, l'évaluation en contrôle en cours de formation, les emplois du temps en alternance, la co-formation. D'où une variation de la question de départ : « en quoi les parcours individualisés améliorent-ils les apprentissages ? ».

L'apprenti, le sujet, l'acteur de la formation est au centre de l'individualisation. En effet, il est au centre de l'individualisation de sa propre formation. Pour cela, le rôle de chacun dans l'individualisation des parcours et des formations est essentiel. Les rôles du formateur et du CFAI, du tuteur et de l'entreprise, de l'apprenti et de sa famille forment le triangle de l'apprentissage dans des compétences à acquérir par rapport au référentiel, au diplôme visé. Nous pensions travailler sur ce triangle pédagogique mais par faute de temps il fallait faire un choix. Ce choix s'est centré sur le rôle des formateurs.

Le triangle pédagogique de l'apprentissage



Pour cela, nous nous sommes posé quelques questions : qu'est ce que nous cherchons à savoir ? À élucider ? À mieux comprendre ? En effet, le problème que nous aimerions travailler serait de savoir si les IFTI sont applicables à l'enseignement général. Après réflexion, l'idée de travailler sur les IFTI semble pour nous primordiale et essentielle dans l'individualisation des parcours et des formations liée aux rôles des formateurs dans le triangle pédagogique.

En découle la question de départ problématisée et définie comme la suivante :

« En quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ? »

Après un travail fait en amont par l'UIMM sur les IFTI, il a été conclu une certaine efficacité du dispositif mis à la disposition des apprenants : « en terme d'efficacité pour l'entreprise, enfin, on estime qu'une formation en IFTI a une productivité de 20% à 30% supérieure à celle d'une formation classique »⁶. De ce constat, deux hypothèses de travail viennent enrichir notre travail de recherche concernant la problématique :

- Les méthodes d'enseignement technique modularisées doivent servir à améliorer l'individualisation de l'enseignement général.
- Les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent développer l'autonomie et la socialisation dans l'enseignement général.

Dans le cadre de notre profession liée à l'enseignement des apprentis et du contexte actuel d'individualisation des parcours et des formations en alternance dans le milieu industriel, il est important d'en prévoir les réelles actions faites sur le terrain.

Pour conclure et pour répondre à nos hypothèses de départ, un travail de conceptualisation doit voir le jour. D'après notre question de départ, on se centre sur les rôles des formateurs dans l'individualisation des parcours et des formations. Pour cela, il semble important de bien connaître les enjeux. Savoir comment ont évolué les différentes disciplines de l'enseignement général et celles de l'enseignement technique dans le monde institutionnel semble être la source des différents écarts entre la théorie et la pratique. Le rôle des institutions éducatives peuvent rendre compte du concept d'institution. De là, l'action des formateurs sur les apprentis pousse à dire que le concept de pédagogie semble adéquat. Enfin, on ne peut pas parler d'individualisation de parcours et de formation sans évoquer son concept.

Pour développer notre question de départ, nous allons étudier trois concepts qui apporteront une vision externe à notre problématique, en commençant par le concept d'institution, puis le concept de pédagogie et enfin le concept d'individualisation.

⁶Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010, [http:// www.uimm.fr/fr/pdf/communiqu_301107.pdf](http://www.uimm.fr/fr/pdf/communiqu_301107.pdf)

2. Les institutions éducatives et l'évolution des disciplines

La légitimité des disciplines d'enseignement a occupé, occupe et occupera toutes les institutions, et plus précisément celles de l'institution scolaire. Mais, dans l'enseignement, d'autres institutions entrent en jeu. En effet, l'Université, l'Etat et l'entreprise jouent, de plus en plus, des rôles déclencheurs, fédérateurs, incitateurs, de formation au sein même de l'enseignement. Pour développer ce concept d'institution, on peut définir ce terme dans un contexte précis de la formation initiale, définir en quoi ce concept permet de comprendre la problématique de transfert des enseignements d'une institution à une autre et comprendre la relation qui existe entre les différentes institutions mise en jeu dans l'éducabilité des apprenants.

Le concept d'institution est polysémique. En effet, selon la discipline que l'on traite, le contexte dans lequel on établit des règles, des normes, les institutions débouchent sur des conceptions diverses. Pour définir le cadre général, les institutions sont considérées comme des organisations, des systèmes sociaux régis par des lois, des règles, des normes établies par des éléments membres de ces propres institutions. Une institution est dite « institution » lorsque celle-ci est définie par deux entités liées entre elle : une que Rémi Hess⁷ définit comme « forme sociale établie » que l'on peut expliquer comme le sujet et/ou l'acteur de l'institution et l'autre qu'il définit comme « processus par lesquels une société s'organise » qui correspond plus particulièrement à des actions, des faits, des volontés et des acteurs qui agissent dans un environnement où est régi des lois du groupe qui les composent. Une définition plus générale d'une institution est donnée par Henri Mendras⁸ comme un « ensemble de normes qui s'appliquent dans un système social et qui définissent dans ce système ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas ». Dans le contexte de notre problématique, on travaillera plus particulièrement sur le concept d'institution des disciplines. Entre autre, on essaiera, par ce concept, de comprendre, de faire des liens entre les différentes institutions étudiées d'un point de vue sociohistorique. En effet, du point de vue de la problématique posée, on s'intéressera aux liens qui unissent essentiellement

⁷ R. Hess, 2006, *Vocabulaire de psychosociologie* sous la direction de J. Barus-Michel, E. Enriquez, A Lévy, Ramonville Saint-Agne, Eres, p181

⁸ F. Raynal, A. Rieunier, 1997, citation de H. Mendras, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, Privat, p Issy-les-Moulineaux, ESF, (rééd. 2009), p241.

l'institution scolaire tout au long de son histoire et comment les disciplines techniques et générales se préoccupent des transversalités qu'il peut exister entre ces deux types d'enseignements. Pour bien comprendre les liens qui unissent ces différentes disciplines, on travaillera sur trois institutions qui n'existent que dans le but de promouvoir, de manipuler, d'améliorer, d'enrichir les différentes disciplines mais aussi dans le but de faire évoluer la société, les politiques et les économies. Pour connaître, comprendre l'apparition et les modifications des disciplines d'enseignement, l'institution universitaire semblerait être une des dispositions à la base de notre étude. Puis, l'institution scolaire joue un rôle essentiel dans l'évolution et la transmission de certains savoirs. Pour finir, l'institution d'entreprise jouera un rôle primordial dans la mise en place d'un cadre lié aux difficultés techniques par rapport aux contextes sociaux et économiques. Chacune de ces trois institutions apportent les unes aux autres des solutions réciproques, utiles, concrètes, de façon à ce qu'elles soient mises en place directement par leur propre institué.

2.1 LES ROLES DE L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE.

Afin d'éviter toutes confusions avec le concept d'institution universitaire, on peut se poser la question de savoir comment cette institution a-t-elle appréhendée les notions d'enseignement et d'éducation tout au long de son histoire et comment elle y répond?

L'Université constitue le point essentiel des rapports avec le savoir, la culture et les enseignements des individus dans le but d'accéder à l'excellence. Les premières institutions universitaires apparaissent en Europe au XII^{ème} siècle, elles présentent deux systèmes bien distincts. Un système en Europe du Nord et un autre système méditerranéen, qui ne sont pas constitués des mêmes origines et des mêmes objectifs. En effet, en Europe du nord (essentiellement en Angleterre et au Nord de la Loire en France), les universités sont des associations de maîtres (on peut préciser que le mot « universitas » signifie « association »), tandis qu'en Europe du Sud, les universités sont des fédérations d'élèves où les maîtres sont plus ou moins exclus. De plus, les disciplines enseignées dans chacune de ces universités sont très différentes malgré un point commun à l'empreinte ecclésiastique qui se renforce fortement durant cette période car l'enseignement relève de la compétence de l'évêque. Cependant, des similitudes apparaissent quant aux origines des étudiants de cette période où ils étaient tous d'un niveau social assez élevé (« d'un plus

haut niveau social »⁹). Tout de même, les disciplines prescrites dans les universités sont partagées entre la grammaire, la rhétorique, la dialectique, le droit et les prémices de la médecine (car à cette époque l'Eglise interdisait les pratiques de dissection qui n'apparaîtront seulement qu'à la Renaissance). La philosophie n'apparaîtra qu'au XIIIème siècle. Toutes ces disciplines confortent la position de pouvoir de l'Eglise et de l'Etat dans leurs intérêts respectifs ce qui justifie la légitimité de l'université et par conséquent son institutionnalisation.

Cette reconnaissance institutionnelle de l'Université s'apparente à une « corporation de métiers » comme nous le montre Vincent Troger et Jean-Claude Ruano-Borbalan¹⁰, avec une évolution des universités. De là, les étudiants vont se regrouper en Collège financé par des mécènes. Les prémices des universités et des collèges intègrent des pratiques de pouvoir et non de communication de rapports humains (rapport à l'enseignement, relation maître/élève). Ces dispositifs de pouvoir mis en place par l'Eglise et la monarchie sont constitutifs et par conséquent réconfortent la place de chacun dans leur position face à l'éducabilité des individus constituant cette institution. Des mutations institutionnelles vont apparaître à la naissance de l'humanisme.

En effet, les universités se spécialisent en diversifiant leurs pratiques, elles ne sont plus nationales mais locales, régionales : les institutions universitaires s'éclatent en une multitude d'institutions. Ici, « une université se définissait toujours par son caractère d'institution officielle, fondée ou reconnue par une autorité religieuse ou politique »¹¹ pour que l'université soit toujours sous le contrôle d'une autorité. Cette autorité politique ou religieuse ne laisse pas d'autonomie aux universités que l'on connaît aujourd'hui. Avec la Renaissance et jusqu'au XVIIIème siècle, les diverses universités ne parviennent pas à intégrer les nouvelles pratiques (entre autres les nouvelles sciences et le droit moderne) qui apparaissent à l'extérieur des universités. Peut-on expliquer cela par une trop forte emprise des autorités qui refusaient tout changement, toute transposition, ou toute évolution dans les enseignements ?

Il a fallu attendre la fin du XVIIIème siècle pour voir l'objet de l'institution universitaire se moderniser et faire des réformes pour intégrer ces innovations technologiques, pédagogiques sous l'impulsion de la modernisation de la France. De là, on

⁹ C. Charle et J. Verger, 1994, *Histoires des universités*, Paris, PUF : Que sais-je ?, (rééd 2007), p13

¹⁰ V. Troger et J-C. Ruano-Borbalan, 2005, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF : Que sais-je ?, (rééd.2010), p 12.

¹¹ C. Charle et J. Verger, *op.cit.*, p38

voit apparaître une distinction entre l'Université, les collèges et les écoles spéciales et techniques où chacun avaient leurs propres finalités et ceci jusqu'à la révolution française.

A partir de 1789, les révolutionnaires font table rase des universités et le système scolaire de l'Ancien Régime est totalement déstabilisé. Trois plans vont permettre de mettre en œuvre toute l'institution scolaire : le plan Talleyrand qui vise à unifier l'enseignement supérieur et prône « l'encyclopédisme »¹², le plan Condorcet qui détermine l'enseignement scolaire dans un souci de décentraliser l'institution de l'enseignement supérieur, et le plan Le Peletier de Saint-Fargeau qui, associé aux autres plans, stipule que « la société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison public et mettre l'Instruction publique à la portée de tous les citoyens »¹³. Ces révolutions montrent une évolution dans l'unification des disciplines supérieures qui fait émerger une volonté d'instituer, d'ouvrir, de développer un despotisme éclairé pour que l'Etat contrôle l'enseignement supérieur. Tout de même, on voit apparaître une volonté de multiplier les disciplines à enseigner sous l'image des « Lumières » pour mettre en place un enseignement digne de cette époque mais aussi sous la pression de l'ère industrielle. Le vrai bouleversement sous Napoléon Ier, c'est que l'Université médiévale est transformée en cinq facultés (facultés de théologie, de droit, de médecine, de sciences de mathématiques et physiques, et de lettres). Il y a peu de changement dans l'évolution de la formation de professionnels et de la recherche jusqu'à la IIIème République.

A partir de ce moment, une seconde transformation prend place pour l'institution universitaire qui débute à la moitié du XIXème siècle jusqu'à la seconde guerre mondiale. « L'enseignement supérieur devient un enjeu de plus en plus central pour la promotion sociale des individus »¹⁴ : dans un monde qui s'ouvre aux nouvelles découvertes scientifiques, l'institution universitaire prend une place prépondérante. En effet, après l'Exposition universelle de 1867 et la défaite de 1871, un retard dans le domaine des sciences universitaires est noté. Des réformes tombent sous l'impulsion du ministère Duruy (réformes administratives, financières et pédagogiques). Pour se faire, on crée des Ecoles de Hautes Etudes essentiellement scientifiques (mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, sciences historiques et philosophiques, et sciences économiques), on rassemble les facultés en universités (la loi de 1896) et on va instaurer une nouvelle façon

¹² F. Mayeur, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome III 1789-1930*, Paris, Perrin, p71.

¹³ A. Léon et P. Roche, 1967, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF : Que sais-je ?, (rééd. 2008), p55.

¹⁴ C. Charle et J. Verger, *op.cit.*, p87

d'enseigner dans les universités pour innover, pour redonner une autonomie à l'institution universitaire et par conséquent sa liberté. Ces changements progressifs permettent de voir apparaître de nouvelles écoles supérieures. D'un autre côté, l'Eglise perd petit à petit son pouvoir sur l'institution universitaire. On s'aperçoit que l'enseignement des disciplines scientifiques prend une ampleur importante dans l'institution universitaire du fait de l'évolution de la société française et des différentes découvertes scientifiques. De part cette liberté des universités, les découvertes scientifiques sont transposées vers les enseignements universitaires scientifiques. L'institution universitaire étend progressivement son domaine d'action pour répondre aux besoins nouveaux et aux changements économiques et sociaux. En effet, de nouveaux métiers apparaissent dans l'institution universitaire (laborantin, maître de conférences) dus à l'augmentation des effectifs étudiants. Avec la liberté et l'autonomie des universités, la concurrence entre elles devient persistante et il existe une certaine rivalité entre les universités provinciales et les universités parisiennes. De plus, à cette concurrence s'ajoute une vraie rivalité avec les grandes écoles. C'est au début du XXème siècle qu'une nouvelle réforme tente de diversifier les disciplines universitaires en ajoutant des matières telles que les sciences humaines, les langues étrangères ou encore les sciences appliquées. Cette diversification des disciplines permet à l'Université de s'ouvrir au monde extérieur car « l'Université, disent-ils, est totalement coupée de la vie de la nation. Sa qualité n'est pas en cause, mais elle était une « maison sans fenêtres » »¹⁵.

Après la première guerre mondiale et jusqu'aux années soixante, soixante dix, apparaissent, dans l'Université, deux courants primordiaux : la psychologie et la pédagogie. Ces sciences humaines vont être à l'origine des sciences de l'éducation à l'Université. Ainsi instituées et légitimées, ces disciplines vont permettre de réformer certaines méthodes d'apprentissage. On voit apparaître avant la seconde guerre mondiale une distinction entre l'enseignement universitaire et la recherche. Par la suite, les objectifs de l'Université semblent petit à petit rejoindre les objectifs de notre société actuelle. En effet, l'institution universitaire tente aujourd'hui de construire une société à venir comme l'ont montré à l'époque les événements de mai 68 qui ont exercé une influence sur les politiques éducatives.

Aujourd'hui, l'institution universitaire veut uniformiser, normaliser, rendre les institués prévisibles dans leur choix et dans leurs carrières. La réforme des universités, à

¹⁵ F. Mayeur, *op.cit.*, p676.

partir de 2003, sur l'harmonisation des niveaux d'études (Licence, Master, Doctorat), et sur la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités consolident l'autonomie des Universités (la concurrence devient plus accrue), augmentent le pouvoir de leur président et diminuent la représentation étudiante. De ce fait, l'Université devra s'ouvrir d'avantage au monde professionnel en perpétuel mutation. Tout au long de l'histoire de l'institution universitaire, on remarque que les origines des disciplines scolaires sont toutes liées à la complexité à la fois de l'évolution de l'enseignement universitaire, de l'activité de la société et des pouvoirs publics.

2.2 LES ROLES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.

Afin d'être en accord, on commencera par définir la notion d'institution scolaire. Pour ce faire, quels sont les objectifs, les buts et les finalités que se fixe cette institution tout au long de son histoire ? Pour faire le lien avec la problématique, quels vont être les enjeux de cette institution pour définir quelles seront les disciplines réellement dispensées aux institués ? La question centrale de l'institution scolaire serait : que faut-il enseigner ? Pourquoi ? Pour qui ? Comment ? Et avec quels moyens ?

L'institution scolaire pourrait être définie selon différents cadres, selon des normes, des règles, des organisations, etc., et surtout selon sa complexité comme nous le démontre Jean-Jacques Rousseau lorsqu'il dit : « les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transposer le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout ». Ici, on considérera l'institution scolaire comme une institution éducative sociale, un ensemble qui assure une éducation, une instruction, une formation et une réflexion. L'envol de l'institution scolaire va prendre une place primordiale dans la scolarisation de tous les français.

Dès la loi Guizot et jusqu'aux lois Républicaines, les efforts de l'institution scolaire pour se séparer de l'emprise de l'Eglise restent une nécessité dans l'instruction des français. Cependant, les disciplines scolaires concernent, pour l'instruction primaire élémentaire, « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures »¹⁶. De plus, au début

¹⁶ Ibid, p337.

du XIX^{ème} siècle, seules les écoles des grandes villes bénéficiaient de cette instruction car les écoles de campagnes avaient seulement comme disciplines : les leçons de moralité, la lecture, l'écriture, et le calcul. Comme dans les différentes écoles et collèges, il existait déjà deux poids deux mesures : une école du peuple avec les bases scolaires et une école d'élite avec les disciplines réflexives. Pierre Bourdieu en démontre une évidence : l'Ecole est le reflet des inégalités sociales. Réduire ces inégalités étaient, sont et seront les objectifs de l'institution scolaire d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Ce long chemin est semé d'embûches, d'ornières, de conflits, mais aussi d'apport de nouvelles méthodes qui aident à l'évolution et au développement de cette institution scolaire. En effet, une volonté politique est forte sous l'impulsion de la loi Guizot qui impose aux communes l'obligation d'avoir une école. En réalité, sous l'essor de l'industrialisation moderne, celle-ci freine l'alphabétisation de la population avec l'entrée d'une main d'œuvre dans les usines de plus en plus jeune. Par conséquent, jusqu'en 1880, l'objectif essentiel de l'école se doit de donner la formation de base : lire, écrire et compter qui redevient, aujourd'hui, une priorité. Le temps ne joue pas en faveur de l'Ecole ! En fait, cette volonté politique n'est qu'utopique car les enjeux sont plus importants pour l'Etat et les industriels comme nous le montre Noël Terrot : « les promoteurs de l'industrialisation et du progrès matériel et technique joignent leur voix aux précédents pour proclamer combien il est nécessaire que se crée une mentalité industrielle. Il faut fixer les masses à la machine plus encore peut être que leur donner les moyens intellectuels de la servir »¹⁷. Les institutions supposent que les bases suffisent et que le « reste » viendra avec le temps sachant, qu'à cette période, l'instabilité du pays est de la partie. Il faudra attendre la prise de pouvoir des Républicains démocrates en 1876 et la prise de conscience de nouveaux besoins culturels suite à la défaite de 1870 pour constater des changements dans l'institution scolaire.

Assurément, les lois Ferry sur la gratuité, l'obligation (de 6 à 13 ans) et la laïcité vont permettre d'assurer un avenir à la démocratie. En outre, une volonté politique de faire de l'institution scolaire le pilier et l'élément fédérateur de la III^{ème} République permet de développer chez l'individu deux compétences. L'une participe à la construction d'une identité nationale en instituant une éducation politique à l'école qui prendra le nom d'instruction morale et civique pour conforter la position politique des républicains et éviter un retour en arrière dans l'Ancien Régime ou du bonapartisme. L'autre permet de

¹⁷ N. Terrot, 1997, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, p 61.

développer chez les individus la notion de rationalisation par l'intermédiaire des disciplines scientifiques, concrètes et pratiques que la loi de 1881 « limite l'instruction scientifique aux éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leur application à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers »¹⁸ pour légitimer le pouvoir de l'Etat par rapport à l'Eglise sur l'institution scolaire. La stratégie politique des républicains montre toute la volonté de prise de pouvoir de l'institution scolaire de l'Etat sur l'Eglise qui provoquera en 1905 la séparation entre les deux. Ce qui va caractériser l'institution scolaire ce sont les lieux, les programmes, les certifications et les enseignants. Une fois stabilisée, l'institution scolaire est confrontée aux conflits entre les législateurs traditionnalistes et les législateurs avant-gardistes. Faut-il une institution scolaire diversifiée pour répondre aux besoins sociaux ou une institution scolaire pour préparer aux exigences de l'enseignement supérieur ? Mais ne serait-ce pas là une façon de pouvoir transposer des méthodes d'enseignement d'un milieu à l'autre ? Les diverses réformes montrent une volonté de diviser l'institution scolaire, c'est de là que l'on voit apparaître la distinction entre le « collège d'aujourd'hui » et le « lycée d'aujourd'hui ». La distinction des disciplines apparaissent, ainsi que les diverses possibilités de certification (les baccalauréats A, B, C et D). De plus, l'institution scolaire se complète avec la loi Astier en 1919 où l'on crée un enseignement technique qui répond à la demande des industriels pour « fabriquer » les ouvriers qualifiés. On constate que les enseignements primaires doivent être communs pour pouvoir multiplier le choix des individus dans leurs directions professionnelles et « d'abattre les barrières entre les divers ordres d'enseignement et de mettre fin en particulier aux classes élémentaires des lycées qui maintenaient ainsi dans la filière étanche, à l'abri des enfants du peuple, les enfants de la bourgeoisie »¹⁹. Cette politique instaurée par le Front Populaire de 1936 marque l'idée de restructurer l'institution scolaire en deux degrés. Jean Zay veut mettre en place « l'Ecole unique » et pour cela il préconise un regroupement de structures : « un premier degré, qui englobe les petites classes des lycées et collèges ; un second degré qui gère aussi les EPS »²⁰ (Ecole Primaire Supérieur).

Durant la période du gouvernement de Vichy, les politiques, sous influence de l'occupation allemande, ont mis leur priorité sur l'anti laïcité provoquant un retour en arrière et sur l'enseignement technique favorisant l'abondance de la main d'œuvre

¹⁸ V. Troger et J-C. Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p 36.

¹⁹ N. Terrot, *op.cit.*, p 162.

²⁰ A. Prost, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Tome IV depuis 1930*, Paris, Perrin, p23.

qualifiée. Pour cela, l'enseignement technique se divise en trois catégories : les centres d'apprentissage, les collèges techniques et les grandes écoles. Les programmes de cet enseignement technique vont être les piliers des sections techniques des collèges et des lycées. Commencent les prémices d'un déplacement des programmes d'un milieu à un autre.

L'après guerre annonce un bouleversement des pratiques, des méthodes et des enjeux de l'institution scolaire. Trop de polémiques vont perdurer concernant l'enseignement scolaire. Des solutions d'appoint seront mises en place sans vraiment avoir une réelle transformation des pratiques scolaires. Il faudra attendre les années soixante pour voir disparaître la pratique du latin et voir apparaître un engouement pour les mathématiques. Sous le gouvernement du Général De Gaulle, l'enjeu principal était de redonner à la France une place de leader mondial. Pour cela, l'Ecole allait répondre aux besoins de la modernisation par la démocratisation de l'institution scolaire. En effet, la loi Berthoin de 1959 allonge l'obligation scolaire à 16 ans et redessine la carte de l'enseignement scolaire. On assiste à des changements radicaux d'organisation de l'institution scolaire (la réforme de 1965 qui crée quatre nouvelles sections dans l'enseignement général : A, B, C et D). Les savoirs enseignés découlent des savoirs universitaires, les mathématiques prennent une place prépondérante dans les enseignements qui marquent la fin de la suprématie de l'enseignement du latin. La loi Haby de 1975 montre une volonté du législateur de rendre accessible à tous la formation scolaire en instituant le « collège unique » pour alléger les programmes d'enseignement scolaire. La formation scolaire de masse prend de l'ampleur, et encore plus, le fait de proclamer la loi d'orientation de 1989, dite loi Jospin, qui rend accessible la formation au plus grand nombre. Les disciplines deviennent de plus en plus diversifiées du fait que chaque partisan d'une discipline veut que celle-ci soit enseignée en priorité. Ce rapport de force ne contribue pas à stabiliser l'institution scolaire et ne rapproche pas les différentes disciplines aux réalités sociales et culturelles.

Aujourd'hui, l'institution scolaire penche vers deux directions : une sur les traditionnalistes qui prônent l'Ecole comme lieu de transmissions de savoirs, l'autre sur les nouveaux pédagogues qui favorisent une Ecole centrée sur l'élève, et sur l'individualisation des parcours et des formations. Pour ce faire, les enseignements devront évoluer vers des notions d'adaptabilité, de mobilité, d'employabilité, de compétitivité et d'éducabilité pour développer des compétences et des aptitudes dans le but de promouvoir

l'alternance entre le milieu scolaire et le milieu professionnel, et dans le but de définir les projets personnels et professionnels. Est-ce que l'institution scolaire a toujours un rôle de promotion sociale ou est-elle seulement un objet à la disposition des législateurs pour mettre en place leurs propres convictions politiques et manipuler le citoyen ?

2.3 DE L'INSTITUTION D'ENTREPRISE A L'INTEGRATION

INSTITUTIONNELLE.

Depuis la seconde moitié du XVIIIème siècle, l'institution d'entreprise ou « organisation-Entreprise » joue plusieurs rôles dans l'élaboration des enseignements techniques pour les ouvriers et les apprentis pour favoriser les intérêts de tous. Pour cela, l'institution d'entreprise exige un programme institutionnel, selon des conditions particulières, qui serait défini par François Dubet comme tel : « il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome »²¹. On apprendra que cette socialisation de l'individu dans les entreprises a un double enjeu : un enjeu personnel et un enjeu professionnel. Cette socialisation découle d'un apprentissage technique des ouvriers, dans le milieu professionnel. Dans l'institution d'entreprise, il se développe, à l'intérieur comme à l'extérieur, toute une ramification d'actions pour développer l'acquisition de nouvelles compétences des ouvriers. L'enseignement technique est lancé par des mouvements de chefs d'entreprise, des ouvriers, de l'apprentissage et des injonctions de l'Etat. Tout au long de l'histoire, les besoins d'ouvriers qualifiés pour l'institution d'entreprise sont liés essentiellement aux soucis économiques et aux évolutions techniques et technologiques. Ces besoins émanent des trois révolutions industrielles : celle de la seconde moitié du XVIIIème siècle avec le charbon de bois, le chemin de fer et la métallurgie, celle de la fin du XIXème siècle avec le pétrole, l'automobile, l'électricité et l'industrialisation, et celle des années soixante-dix avec l'arrivée en force de l'informatique, du nucléaire, de la robotisation, des télécommunications et de l'industrie financière. Durant ces révolutions industrielles, on remarque une évolution des disciplines techniques de l'institution d'entreprise pour que les ouvriers soient toujours employables et surtout pour que le travail revienne aux citoyens

²¹ F. Dubet, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du seuil, p24.

français. Car à la première révolution industrielle, les citoyens français n'ont pas ou peu d'apprentissage dans les nouvelles technologies qui apparaissent à ce moment là. En effet, l'institution d'entreprise fait appel aux techniciens qualifiés étrangers et en particulier aux Anglais qui ont dans ce domaine une avance remarquable, « Ce sont des Anglais qui installent en France le premier haut-fourneau au Creusot, et ils sont 1500 en 1820 pour prendre en charge – à prix d'or – les nouvelles usines textiles mécanisées »²². Pour combler ce déficit, l'institution d'entreprise va chercher l'appui de l'Etat, elle va mettre en place des dispositifs d'enseignement privé. Elle va promouvoir l'apprentissage des jeunes et des ouvriers pour leur propre intérêt. Des grandes entreprises se prêtent aux jeux de la formation en créant leur propre centre de formation technique pour subvenir à la charge de travail industriel de plus en plus importante. L'enseignement technique et l'apprentissage connaissent des déboires jusqu'à la première guerre mondiale. Les contrats d'apprentissage ne sont pas toujours respectés par le patronat qui voit en l'apprenti une main d'œuvre bon marché et docile car la plupart du temps, ces apprentis seront embauchés dans leur usine de formation. Dans les entreprises, les disciplines techniques étaient souvent dispensées par des techniciens ou des ouvriers qualifiés. L'ouvrier tuteur « avait intérêt à freiner dans l'atelier la transmission de son savoir aux apprentis : il préservait ainsi sur le marché du travail la position de force qui lui conférait la maîtrise d'une qualification élevée et rare »²³. Cette résistance à la transmission de savoir de la part des ouvriers qualifiés ne jouait pas en faveur du développement de l'apprentissage industriel.

Entre les deux guerres mondiales et jusqu'à la libération en 1945, toutes les actions communes de l'Etat et de l'institution d'entreprise se profilent vers une professionnalisation de l'enseignement technique par l'apparition de certification professionnelle (le Certificat d'Aptitude Professionnel en 1919), par l'harmonisation de l'apprentissage par l'injonction de la loi Astier en 1919 et par la reconnaissance des diplômes professionnels par les entreprises sous le gouvernement du Front Populaire en 1936. Cette professionnalisation de l'enseignement technique reconnue par une tripartie (Etat, Patronat, syndicats d'ouvrier) est une forme de reconnaissance de la profession par tout le dispositif de l'institution d'entreprise. Elle devra répondre en partie aux besoins de guerre en 1938 et par la suite fournir une formation professionnelle accélérée pour les ouvriers qui seront mobilisés pour le Service du Travail Obligatoire (STO) pendant l'occupation allemande.

²² P. Pelpel et V. Troger, 2001, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, p 13.

²³ P. Pelpel et V. Troger, *op.cit.*, p 50.

De l'après guerre jusqu'à la fin des trente glorieuses, l'enseignement technique s'intensifie sous la pression des syndicats d'ouvriers qui considéraient l'enseignement technique comme un enseignement de « classe ». Pour répondre à la massification de l'enseignement technique, le plan Monnet de 1946 permettra la relance de l'économie suite à la seconde guerre mondiale. On entre dans une période de plein emploi. Avec la loi Berthoin de 1959, on déplace l'enseignement technique de masse vers une scolarisation de l'enseignement technique. L'enseignement technique et professionnel se déstructurent vers des disciplines plus générales et moins liées à l'institution d'entreprise. On voit apparaître un enseignement plus scientifique et parallèlement une réduction importante d'heures de pratiques professionnelles. A partir de ce constat, l'enseignement technique perd de son importance dans l'institution d'entreprise ; le rôle de l'enseignement technique n'est plus valorisé dans l'entreprise car pour répondre à l'évolution technique et technologique, celle-ci investit dans des diplômés de niveau supérieur.

Dans l'optique d'élévation de niveau, en 1966, il sera créé le Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) qui aura plus un caractère théorique que pratique et en 1969 les Baccalauréats de techniciens. Ceci n'arrange en rien les relations qui existent entre la formation scolaire et le monde du travail. Une distanciation s'installe et elle va s'accroître par la loi de 1971. Mais il y a un paradoxe entre le fait de vouloir envisager l'apprentissage comme « une formation normale » et la distanciation avec le monde de l'entreprise. La course à la certification de l'enseignement technique et professionnel s'accroît car dès 1985 un nouveau diplôme fait son apparition : le baccalauréat professionnel. De son côté, l'institution d'entreprise tente de reprendre le contrôle de ses formations initiales. Pour cela, on voit apparaître, dans les années soixante-dix, des centres de formation d'apprentissage qui sont contrôlés par l'institution d'entreprise, des contrats d'apprentissage avec une rémunération des apprentis mais sous couvert des certifications de la formation scolaire. Il persiste une stagnation de l'apprentissage dans l'institution d'entreprise jusqu'à la fin des années quatre-vingts. Pour légitimer et revaloriser l'enseignement technique et professionnel, deux mesures conjointes vont être établies pour que les institutions puissent développer leur politique. Une concernant la loi Seguin de 1987 qui permet d'accéder à des certifications de niveau IV et III par l'apprentissage et une concernant un rapprochement entre les formations scolaires et le monde du travail. En ce qui concerne cette dernière mesure, deux facteurs entrent en jeu : l'intégration du vocabulaire spécifique à l'institution d'entreprise tel que les notions de projet

d'établissement, de gestion de flux, professionnalité des enseignants, etc., et l'introduction en 1985 des disciplines de la technologie.

Cette question paraît pertinente : « si l'entreprise devient formatrice, pourquoi l'établissement d'enseignement ne deviendrait-il pas, lui, productif ? »²⁴. En effet, on passe d'une professionnalisation de l'enseignement technique à une augmentation croissante de la certification par l'évolution des compétences dans ce domaine.

2.4 LES LIENS ENTRE LES INSTITUTIONS.

Les institutions veulent uniformiser, normaliser, rendre les citoyens prévisibles. C'est le principe d'une homogénéité de la relation sociale par l'intégration et la généralisation des libertés des institués. Cependant, les individus appartenant aux institutions semblent dans un premier temps observer puis élaborer et violer les cadres institutionnels dans le but de déstructurer, de structurer et de restructurer les institutions mises en cause (déroger à la règle pour en construire une autre à l'image de leur norme collective). Dans l'institution d'enseignement, l'individu participatif dans l'organisation, qui entre dans la « norme » de l'institution, s'accorde de la liberté d'action qui le rendra autonome (il établit ses propres lois dans un cadre déjà établi), contrairement à l'individu marginalisé qui, quant à lui, sera indépendant de toutes institutions mais il n'aura aucune liberté d'action. Sans autonomie, l'individu ne peut faire partie intégrante des liens qui existent entre les différentes institutions étudiées auparavant.

En effet, il existe des liens différents et complémentaires entre les différentes institutions universitaires, scolaires et d'entreprise qui sont coordonnés par les pouvoirs publics qui jouent un rôle d'équité dans l'élaboration d'une égalité pour tous. Tout au long de l'histoire, on a pu remarquer des évolutions, des transformations et des transpositions dans les différentes approches de l'enseignement dans chacune des institutions. En effet, elles communiquent, échangent, confrontent mais aussi s'opposent par moment entre elles sans que cela ne soit déterminant par rapport à des événements sociaux, économiques et politiques. La complexité de l'institution des enseignements fait appel à diverses organisations telles que l'Université, l'Ecole et l'Entreprise. Chacune de ces organisations sont reliées entre elles.

²⁴ Ibid., p 144.

Pour comprendre ces relations, le schéma suivant montre la complexité des échanges entre les différentes institutions vues précédemment.

La relation Ecole/Université semble être une relation liée à la promotion sociale, à l'accès à l'excellence des institués. Les échanges de cette relation amènent l'individu vers son autonomie par l'apprentissage des savoirs, et par lui-même, et vers une pratique réflexive de ses actions. La relation inverse permet de voir apparaître des enseignements nouveaux à l'Ecole grâce aux nouvelles pratiques universitaires (nouvelles sciences, le droit moderne, etc.).

Les relations Ecole/Entreprise dans la transposition des méthodes d'enseignement étaient très cloisonnées car un monde séparait ces deux institutions. Au fil des années, ces relations, imposées par le contexte socio-économique et politique, s'améliorent : « si l'apprentissage s'inscrit dans le marché du travail, ce qui constitue d'ailleurs une limite objective à son développement volontariste, l'alternance, elle, s'inscrit dans la problématique de l'enseignement »²⁵. L'Ecole s'engage dans le monde du travail, et de son côté, l'entreprise devient une entreprise apprenante.

Les relations Entreprise/Université sont basées sur des relations de « gagnant/gagnant » et de « donnant/donnant ». Au départ ce sont deux mondes totalement opposés, l'Université et l'Entreprise n'ont rien en commun. Malgré cela, elles vont trouver des points communs, et surtout des intérêts communs pour la découverte, la diffusion et l'appropriation de nouvelles techniques et technologies.

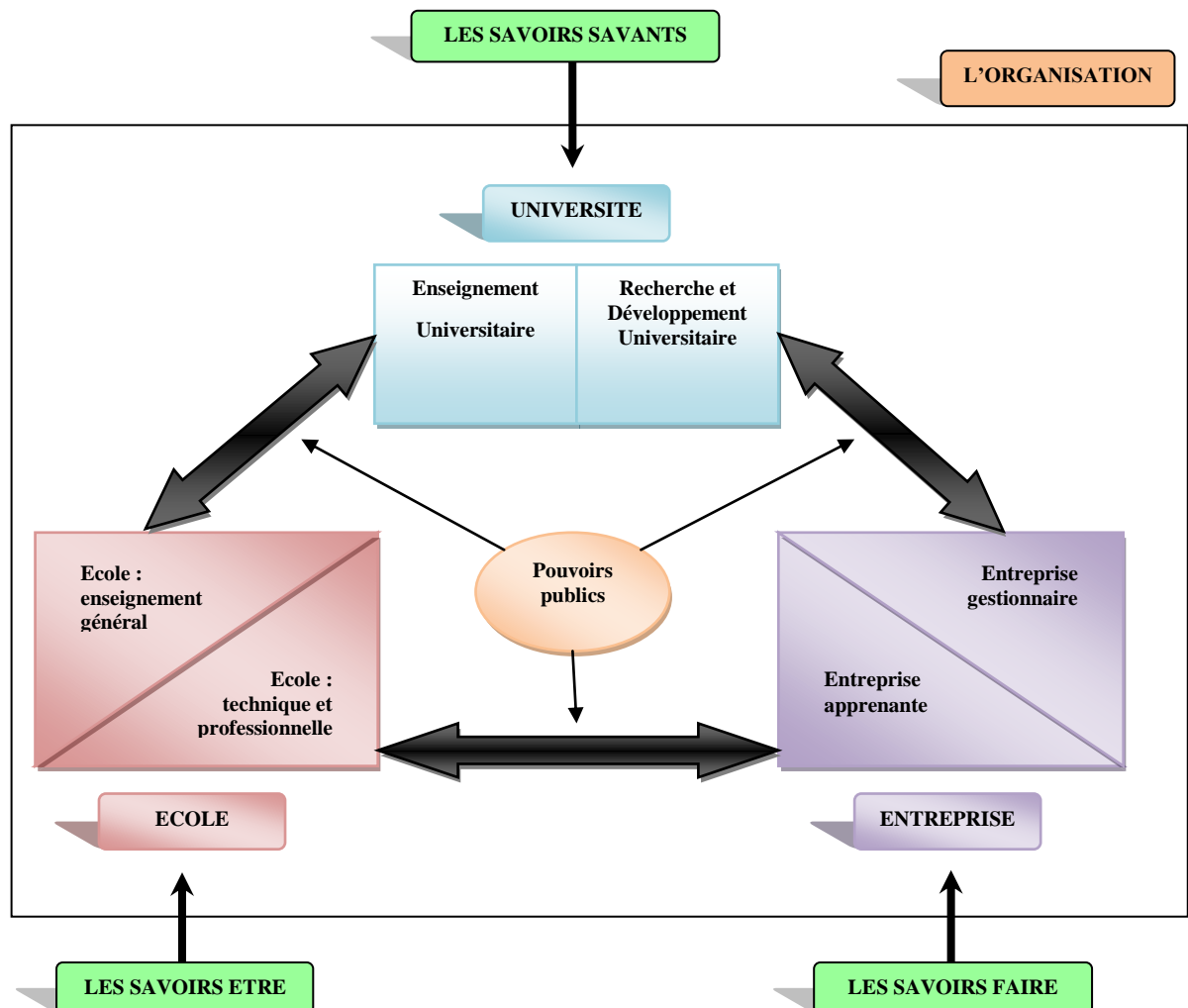
Dans leurs relations conjointes, l'Université, l'Ecole et l'Entreprise sollicitent trois types de savoirs que l'on peut déterminer comme intègres à chacune des institutions. Tout au long de l'histoire, l'Université se veut être le concepteur des « savoirs savants », l'Ecole se veut le garant d'une instruction moralisante et intégrative dans une société dans laquelle les individus font partie intégrante par l'acquisition des « savoirs être », et l'Entreprise semble être l'institution qui procure les « savoirs faire » aux individus.

On ne peut pas oublier le rôle primordial des pouvoirs publics (l'Union Européenne, l'Etat, les régions, les départements, et les communes) qui régissent et qui mettent en place des injonctions sur les relations tripartites. Cela afin de légitimer l'institution d'enseignement et afin de se donner du pouvoir pour faire prendre conscience aux citoyens qu'ils ont un rôle à jouer dans leur employabilité, leur mobilité et dans leur

²⁵ Ibid., p 148,149.

formation tout au long de la vie pour leurs transitions professionnelles dans leur parcours professionnels.

Schéma : La complexité du système institutionnel de l'enseignement



Pour conclure, on réalise que le concept d'institution est très vaste, le temps ne nous permet pas d'analyser plus précisément cette approche. Cependant, quelques questions d'actualité restent en suspend concernant ce concept, notamment, comment l'Université s'oriente vers de nouveaux savoirs pour que ses étudiants soient employables dans le monde professionnel ? Comment l'Entreprise passe d'une organisation de production à une institution apprenante ? Et comment, aujourd'hui, l'Ecole qui fournissait la main d'œuvre en nombre parvient à se réorganiser pour entrer dans le monde de l'Entreprise ?

L'Entreprise est, en devenir, une entreprise apprenante et l'Ecole, une Ecole entreprise.

En fin de compte, ces différentes évolutions institutionnelles nous montrent que les divers enseignements sont liés à l'évolution des différents courants pédagogiques.

Pour établir le lien entre la possibilité qu'il existe des méthodes d'enseignement technique modularisées qui soient transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans le cadre spécifique d'un CFAI, l'histoire de l'enseignement des disciplines techniques et générales montrent que les unes et les autres ont des parcours spécifiques qui tendent aujourd'hui à se rapprocher.

Le concept d'institution semble être la clé de voute d'une organisation renfermant les différents savoirs constitutifs de l'individu. Les liens qui existent entre les diverses institutions éducatives montrent une volonté de prendre à son compte les biens faits de chacune sans pour autant les partager. Dans un souci de faire progresser les individus, le partage et l'échange deviennent primordiaux. De ce fait, on voit apparaître aujourd'hui, autour de ce partage, l'intérêt de l'individu, de son évolution par l'intermédiaire d'une volonté européenne et des pouvoirs publics. Travailler sur les savoirs être, les savoirs faire et les savoirs savants semble nous diriger vers notre deuxième concept.

En effet, au regard des faits apportés par le concept d'institution sur la transposition des disciplines techniques vers les disciplines générales, montrent que l'on ne peut pas omettre l'étude du concept de pédagogie qui pourrait apporter des regards différents sur cette transmission de savoirs.

3. De la transmission de savoirs à la complexité pédagogique.

Pour amorcer ce concept de pédagogie qui englobe une multitude de notions diverses et variées, nous allons citer un philosophe allemand qui part d'un principe de pédagogie :

« Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée que l'on se fait de l'humanité et de son entière destination. » Emmanuel Kant (1724-1804) in *Traité de pédagogie* 1803²⁶

Le principe de pédagogie est en perpétuel mouvement, changement, mutation selon le moment dans lequel on est et selon le ou les individus en présence. La pédagogie est un principe tel que Kant l'a développée et ici, un principe peut être vu comme une mise en relation de concepts ou d'actions d'éducation dont il en démontre quatre principes : « l'éducation doit donc, 1° discipliner les hommes [...]. La discipline consiste donc simplement à les dépouiller de leur sauvagerie. 2° elle doit les cultiver. La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté [...] 3° il faut aussi veiller à ce que l'homme acquière de la prudence [...] 4° on doit enfin veiller à la moralisation [...] il ne suffit pas de dresser les enfants ; il importe surtout qu'ils apprennent à penser. Il faut avoir en vue les principes d'où dérivent toutes les actions. On voit donc combien de choses exige une véritable éducation »²⁷.

Comment peut-on définir la pédagogie ? Quelle est-elle ? À quoi sert-elle et pour qui ? En quoi est-elle un concept ? Et pour terminer, en quoi peut-elle répondre à ma problématique ?

Pour répondre à ces questions, le concept « ce n'est pas le phénomène lui-même, c'est une abstraction, une pensée. [...] Le concept obéit à un double mouvement : d'une part il représente une activité pratique, sensible, le contact avec le monde sous la forme des êtres singuliers : tel objet, tel animal, et de proche en proche il s'élève en écartant les aspects particuliers, contingents, de ce contenu, pour atteindre par abstraction l'universel, le concept d'homme, d'animal »²⁸.

Dans un premier temps, le concept de pédagogie permet de définir son étymologie pour en dégager son sens premier et par la suite en retenir ce sur quoi nous allons suivre notre fil directeur.

²⁶ Ressource en ligne. Accédé le 20/02/2010, <http://www.et-demain-en-classe.org/citations.htm>

²⁷ E. Kant, 1886, *Traité de pédagogie*, Traduction Jules Barni, Paris, Felix Alcan, p.51-52

²⁸ M. Grawitz, 1984, *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, p.22

Dans un second temps, nous expliquerons cette pédagogie à travers différents courants vus par divers auteurs pour en déterminer des orientations pratico-pratiques. Enfin pour finir, nous découvrirons ce que les pédagogies émergentes vont révéler sur le concept de pédagogie.

3.1. ESSAI DE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION DE PEDAGOGIE

Pour effectuer un essai de définition du concept de pédagogie, nous aurons une démarche déductive en partant d'un exemple d'une situation pédagogique pour parvenir à en définir une notion. Par la suite, une démarche inductive pourra permettre de mettre en corrélation, ou non, les deux démarches avec divers avis de différents auteurs.

Dans une situation d'apprentissage, peut-on déjà parler d'une pédagogie ou des pédagogies à employer ? Ici le terme de « pédagogie » peut-être employé soit au singulier soit au pluriel, ce qui démontre déjà des divergences internes à cette notion. Lorsque l'on met en place une situation pédagogique, on attend une ou des réactions des différents individus. Le but des situations pédagogiques c'est d'amener chaque individu d'un point A vers un point B sachant que les points A et B sont différents selon tous les individus. La pédagogie est un moyen, un outil, une méthode selon les situations d'apprentissage que l'enseignant met en place. La finalité de la pédagogie permet de répondre à la question « comment ? », elle a une visée pratique, normative, prescriptive, c'est « ce qu'il faut faire ». Elle agit sur les pratiques, elle donne des réponses aussi bien à l'enseigné qu'à l'enseignant. On pourrait en déduire que la pédagogie a un objectif thérapeutique sur les apprentissages et sur les individus.

A partir d'exemples de situation pédagogique, un travail de « brainstorming » sur les différentes idées, sur la sémantique des mots concernant la pédagogie va permettre de réaliser une entame de conceptualisation de cette notion. Plusieurs mots viennent à l'esprit : méthode, action, réalisation, explication, enseignement, mais aussi des mots de même nature comme pédagogue, pédagogiquement. A ces mots apparaissent des expressions : avoir le sens du relationnel, sentir les choses singulières, faire comprendre, faire apprendre par des biais détournés, expliquer les choses, faire réagir,... enseigner tout simplement !

Cela apparaît plus complexe que l'on ne croit mais la pédagogie engendre une multiplicité de caractéristiques liées les unes aux autres par différents éléments, ou d'autres

pourraient appeler cela des sciences. La construction de la pédagogie était associée au départ à la science de l'éducation qui rapidement va se développer pour devenir des sciences de l'éducation qui se constituent d'une pléiade de sciences liées à l'éducation et à la formation des enfants et en plus aujourd'hui à celles des adultes. Effectivement, la notion de pédagogie est associée à celle d'éducation comme nous le montre Gaston Mialaret : « le concept d'éducation s'est considérablement enrichi au cours des dernières décennies et que les sciences de l'éducation actuelles font appel à de nouveaux champs scientifiques pour décrire, analyser et, si possible expliquer, les situations contemporaines d'éducation et de formation »²⁹. On peut dire que la pédagogie englobe toutes les sciences de l'éducation passées, présentes et à venir que Gaston Mialaret spécifie sous forme de sept disciplines : « l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'ethnologie de l'éducation, la démographie scolaire, l'économie de l'éducation, l'administration scolaire, l'éducation comparée »³⁰ qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, d'évolution des différentes situations en fonction de la société dans laquelle on va éduquer. De là, on peut aussi signaler qu'il n'y a pas de pédagogie sans pédagogue pour l'appliquer : « le « pédagogue » était celui qui connaissait les techniques, les procédés – pour ne pas dire « les trucs » -, permettant de faire apprendre quelque chose aux élèves »³¹.

En effet, être pédagogue c'est avoir plusieurs ressources ; entre autre, c'est être diplomate c'est-à-dire faire des concessions pour aboutir au résultat demandé, c'est utiliser une ou des stratégies particulières pour obtenir, bénéficier d'une attention, d'une concentration des enseignés, mais aussi pour prévoir, anticiper, calculer pour mettre en place des situations d'apprentissage spécifiques et en adéquation avec son public. Par conséquent, c'est être ingénieux mais aussi utiliser son intelligence pratique pour faire apprendre ou pour enseigner. C'est-à-dire, faire apprendre ou enseigner par des biais détournés ou autrement par la ruse pédagogique pour atteindre l'objectif fixé par les acteurs de l'apprentissage. Car on peut se poser la question de savoir si la pédagogie c'est le moyen de faire apprendre ou le moyen d'enseigner ?

Le lien qui se forme entre la problématique de recherche et le concept de pédagogie concerne la ou les relations que peuvent susciter les savoirs pratiques et les savoirs théoriques ou encore la transposition pédagogique « pratique/théorique ». C'est là toute la difficulté de savoir ou de ne pas savoir lorsque l'on transmet ou acquiert des

²⁹ G. Mialaret, 1976, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF : Que sais-je ? (rééd. 2008), p8.

³⁰ Ibid., p45

³¹ Ibid., p118.

apprentissages, pour cela on pourrait commenter la pédagogie comme : « Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement »³².

Après avoir développé succinctement le concept de pédagogie de manière déductive, nous allons nous attacher à utiliser une démarche inductive en partant de quatre définitions de la notion de « pédagogie ». Pourquoi utiliser différentes définitions ? Le fait de remarquer une évolution de ce concept au fil du temps permet de mieux le cerner et de mieux le comprendre afin d'en faire émaner une orientation la plus fidèle à la problématique de recherche.

Dans un premier temps, pour Emile Littré, la pédagogie c'est : « Education morale des enfants. L'art de la pédagogie. »³³. On constate que le terme de pédagogie se centre essentiellement sur la formation des comportements attendus des enfants dans la société dans laquelle ils vivent. C'est une définition très succincte et incomplète.

Pour cela, Alain Rey propose une étymologie de la pédagogie, « pédagogie en grec : paidagôgia : direction, éducation des enfants, de pais, paidos « enfants » et agôgia : agogie, science de l'éducation des enfants et par extension de l'éducation, de formation intellectuelle des adultes (ou andragogie) »³⁴. A partir de cette définition, on augmente le pouvoir du mot « pédagogie », on y associe plus que les apprentissages des enfants puisque l'on ajoute la notion de formation d'adulte. Seulement, cela reste encore trop confus car la pédagogie n'est autre qu'une éducation. Il n'y a pas réel développement de la notion d'éducation. Qu'entend-on par direction et éducation ? Diriger et éduquer, cela pourrait être transmettre des notions, des connaissances dans une organisation préétablie avec des règles, des normes, etc....

On se rend compte que le terme de pédagogie apparaît dans la Grèce antique, et que l'on a beaucoup de mal à le définir. En effet, la notion de pédagogie va réapparaître au début du XXème siècle et va être la science de l'éducation. La pédagogie, dans sa traduction littérale, n'a plus le même sens, elle est confrontée à la formation d'adulte.

C'est pour cela que la définition de Louis Arénilla et coll. nous en précise les origines adaptées en fonction de son utilisation actuelle et aux situations récentes : « Le

³² Confucius, 1997, *Entretiens du Maître avec ses disciples*, traduction Séraphin Couvreur, Paris, éd. Mille et une nuits, p15.

³³ E. Littré, 1885, *Dictionnaire de la langue française*, Tome 3, Pauvert, p1027.

³⁴ A. Rey, 1994, *Dictionnaire culturel de la langue française*, Le Robert, Tome 3, p1493.

« pédagogue » désignait en Grèce l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le pédagogue finit par désigner le maître, et la pédagogie, l'activité que celui-ci déploie pour enseigner. De là découle une définition de la pédagogie comme l'ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative. »³⁵. A la base, la pédagogie est un acte, une action sur l'enfant, c'est faire faire, faire exécuter des tâches, des exercices, des activités. De même, la pédagogie est un accompagnement, un suivi de l'enfant dans sa démarche intellectuelle, dans sa quête des savoirs, des connaissances. La pédagogie renvoie à l'éducation des enfants par des actions, des outils ou des méthodes qui permettent à l'enfant de se procurer un bagage, une capacité à faire, à dire, à réfléchir. Le rôle du pédagogue c'est de faire procurer à l'enfant des compétences propres à lui-même (intrinsèques), des compétences d'action, des compétences de communication (extrinsèques), mais avant tout des compétences de réflexion essentielles dans le développement de son propre fonctionnement.

L'étymologie du mot « pédagogie » fait référence à son sens ancien. Pour élargir son étude conceptuelle, on propose de visiter une définition trouvée sur la toile numérique : « le mot est composé de *pais*, *paidos*, enfant et *agôgos*, conduire, mener, qui correspond au latin *agere*, agir. Le mot pédagogue a ensuite désigné le précepteur, celui qui mène les enfants (vers le savoir). [...] L'abréviation « pédo » quant à elle a un sens plutôt péjoratif et s'adresse à une personne dirigeante ou un responsable de groupe. La pédagogie est la science ou méthode dont l'objet est l'instruction ou l'éducation des enfants »³⁶. Dans cette définition apparaissent d'autres notions telles que « agir sur », « mener », « diriger » et « groupe ». Ces notions prétendent qu'il existe des relations humaines entre l'enseigné et l'enseignant et vice versa. Les deux protagonistes semblent jouer des rôles étroitement liés, l'un et l'autre ont à apprendre d'eux-mêmes et de l'autre dans une relation d'apprentissage. Cette relation pédagogique démontre des qualités requises des deux « partenaires », entre autre, des qualités de management, de contrôle de soi, de maîtrise de son sujet, d'autonomie, de confiance en soi, etc.

Différents auteurs s'accordent à dire que la pédagogie s'apparente à « ce que veut dire enseigner ». On ne va pas revisiter tous les auteurs qui définissent la pédagogie

³⁵ L. Arénilla et Coll., 1999, *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Larousse-Bordas, p 212.

³⁶ Ressource en ligne. Accédé le 21/02/2010, <http://georges.dolisi.free.fr/Terminologie/P/Pédo.htm#Pédagogie>.

comme telle. Cependant, on va s'attarder sur deux auteurs qui nous paraissent donner une conception qui correspond bien à l'objectif de notre problématique.

En effet, Antoine Prost oriente la pédagogie vers deux directions possibles ; la première, il considère qu'enseigner c'est transmettre des connaissances mais pas seulement. Il va plus loin, il tient compte de l'élève et de ses caractéristiques personnelles (ce que nous verrons plus loin avec Jean Piaget). Il précise que « au bout du compte, les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, et suivant son propre rythme »³⁷. C'est pour cela qu'il préconise davantage la seconde direction, qu'il faudrait plus « diriger un apprentissage ». Partir de l'expérience, de la pratique pour donner un sens à l'apprentissage pour être dans une transposition pédagogique : « les expériences pédagogiques sont expériences de terrain ; elles sont affectées par un réseau complexe de facteurs multiples, qu'on ne peut tous isoler et contrôler comme on le ferait dans une expérience de laboratoire »³⁸. La pédagogie se bat pour devenir une science à part entière pour avoir sa légitimité, pour être reconnue dans le monde des sciences. On le voit, l'appropriation des sciences dans l'éducation montre une volonté d'exister et un rôle à jouer dans l'évolution de la société mais elle n'est pas ou peu reconnue car cela lui donnerait, sans doute, du pouvoir vis-à-vis des autres sciences (entre autre les sciences dites « dures »).

Un autre point de vue de la pédagogie nous dirige vers les travaux de Philippe Carré et de Gérard Jean-Montcler. En effet, ils démontrent que la pédagogie peut être vue selon trois directions possibles que nous allons vous proposer.

Pour débiter, les auteurs entendent par pédagogie une distinction entre deux verbes : « enseigner » et « apprendre ». Enseigner vient d'une volonté de transmettre, de « faire connaître en indiquant, au mieux faire apprendre à quelqu'un d'autre »³⁹. Apprendre relève plus d'une action individuelle, psychologique et sociale à l'intérieur desquelles l'élève s'auto construit avec l'aide de son environnement.

Par la suite, les auteurs démontrent que la pédagogie est une association d'une part de la connaissance des acquis mais aussi de la connaissance des processus d'acquisition pour bénéficier d'un apprentissage optimum. Mais cela ne suffit pas pour que l'enseigné puisse s'adapter à des situations diverses comme nous le disent les auteurs : « le seul

³⁷ A. Prost, 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris, Du Seuil, Paris, p19.

³⁸ A. Prost, Ibid., p192.

³⁹ P. Carré et G. Jean-Montcler, 1999, *De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique*, in *traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, (rééd. 2004, p410.

transfert des compétences, acquises dans des situations contextualisées et utilisables dans des situations semblables, n'est pas suffisant pour l'adaptation à de nouvelles situations »⁴⁰.

Pour terminer, la pédagogie préconisée dans l'adaptabilité des individus semble aller au-delà des capacités de transfert des connaissances décrites dans le premier point. Elle est considérée comme une multitude d'actions pour ensuite en généraliser le concept. Les auteurs décrivent l'acte pédagogique comme tel : « il s'agira de faire découvrir, extraire, formuler, les principes, attributs, propriétés, invariants de la situation dans une démarche d'abord inductive de manière à élaborer une ou des règle(s) transposable(s) dont l'application n'est pas dépendante des composantes spécifiques de la situation »⁴¹.

La question centrale est de savoir où est la place de la pédagogie par rapport à l'enseigné, par rapport à l'enseignant et par rapport au savoir.

La place de la pédagogie par rapport au savoir constitue plus une notion de didactique ou plus encore une transposition didactique mais nous n'emprunterons pas cette voie. En ce qui concerne la place de la pédagogie par rapport à l'enseigné et par rapport à l'enseignant, plusieurs auteurs semblent avoir des avis divergents. C'est ce que démontre l'existence de divers courants pédagogiques plus ou moins liés aux fonctionnements cognitifs de l'individu.

3.2. L'APPROCHE PAR LES DIFFERENTS COURANTS PEDAGOGIQUES

Dans cette approche du concept de pédagogie, on s'invite à proposer divers courants pédagogiques qui jouent des rôles différents dans la légitimité de la pédagogie, c'est au début et au cours du XXème siècle que la pédagogie prend son importance et se développe par l'intermédiaire des sciences liées aux comportements et aux fonctionnements humains. Pour cela, nous remarquerons que, dans le concept de pédagogie, il existe autant de pédagogies que d'auteurs qui ont contribué à l'évolution dans ce domaine. Nous distinguerons trois grandes influences en pédagogie.

⁴⁰Ibid p412

⁴¹Ibid p412

3.2.1. L'influence sur les facteurs d'apprentissage sociaux de l'individu.

Les travaux scientifiques, pour comprendre les comportements et les fonctionnements humains, vont être source d'inspiration pour élaborer des pédagogies, des moyens d'apprentissage chez l'individu. On distingue deux courants précurseurs de la pédagogie : le béhaviorisme et la sociologie de l'éducation.

Le béhaviorisme est une théorie comportementaliste découverte par John Watson qui exclut toutes références à la conscience pour n'étudier que les comportements observables (« le béhaviorisme, au contraire, affirme que l'objet de la psychologie humaine est le comportement de l'être humain. Il maintient que la conscience n'est ni un concept défini ni un concept utilisable »⁴²). En effet, les seuls éléments susceptibles de faire l'objet d'une recherche scientifique sont les données observables du comportement verbal et moteur, qui sont toujours adaptatifs. Pour Watson, le stimulus provoque une seule réponse ce qui réduit le champ d'étude à ce qui est observable. Il aura une démarche qui vise à identifier les stimuli présents et passés (qui concerne l'histoire individuelle) dont les comportements (les réponses) sont des fonctions. Il existe, pour Watson, deux modes essentiels de relation fonctionnelle entre stimuli et réponses : « l'acte peut être accéléré par l'éducation (conditionnement positif) ou retardé à presque toutes les étapes par des chutes et des blessures (conditionnement négatif) »⁴³, la réponse peut être contrôlée par une stimulation positive ou négative : le conditionnement.

Par la suite, Skinner utilisera ces travaux pour en dégager un nouveau conditionnement : le conditionnement « opérant », « par conditionnement opérant, nous affermissons un opérant dans le sens de rendre plus probable l'apparition de la réponse, en fait, à la rendre plus fréquente »⁴⁴. C'est une procédure d'apprentissage au cours de laquelle un sujet adapte progressivement son comportement de façon à éviter le renforcement négatif (la punition) et augmente la probabilité du renforcement positif (la récompense) comme nous le précise Louis Not : « Skinner en tire cette idée qui prend valeur d'axiome : un individu apprend, c'est-à-dire modifie son comportement, en observant les conséquences de ses actes »⁴⁵. Cela se traduit par un enseignement

⁴² John Watson, 1972, *Le béhaviorisme*, Paris, les classiques de la psychologie, p10.

⁴³ Ibid, p 94

⁴⁴ B.F. Skinner, 2005, *Science et comportement humain*, Paris, Collection Psycho-polis, (rééd. 2008), p74.

⁴⁵ L. Not, 1979, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, p 57

programmé. De nos jours, cet enseignement peut être repris de manière plus adaptée et moins violente, par exemple l'enseignement assisté par ordinateur, ou encore la modularisation des parcours informatisée, et pour faire suite à mon sujet de recherche, une partie de l'utilisation des îlots de formation technique individualisée.

La sociologie de l'éducation s'est intéressée aux effets des éléments externes sur l'apprentissage. Tout individu possède un apprentissage implicite qui est différent selon son milieu. L'enfant est soumis à des influences sociales et familiales sur ses propres apprentissages. Emile Durkheim : « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. Il conçoit cette socialisation comme la transmission de valeurs de normes communes à tous les individus de la même société. »⁴⁶. La pédagogie est conçue pour transmettre des règles sociales pour que l'individu puisse s'adapter à la société dans laquelle il vit. Cependant, cela reste utopique, c'est pour cela que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron vont faire de la sociologie de l'éducation un outil pour palier aux inégalités sociales qui s'exercent dans le milieu scolaire. La naissance de l'autoformation fut un autre effet de la sociologie de l'éducation concernant le concept de pédagogie. On voit apparaître la pédagogie de projet par l'intermédiaire des projets d'action éducatifs ou encore le travail des élèves sur des recherches personnelles concernant un sujet choisi sous forme d'exposé. L'inconvénient de cette pédagogie c'est qu'elle engendre une implication motivationnelle, cognitive des enseignés et une adaptabilité des enseignants face à la diversité des enseignés à faire progresser.

3.2.2. L'influence sur les facteurs d'apprentissage cognitifs de l'individu.

On distingue trois approches concernant ces courants : l'innéisme, la pédagogie de l'autonomie et le cognitivisme.

Le modèle innéisme s'oppose radicalement au modèle behavioriste. Ce modèle constitue la psychologie de la forme ou « Gestaltpsychologie ». Le modèle innéiste remplace le modèle de Thorndike par « l'insight » qui est une soudaine compréhension de la solution d'un problème intervenant après une période de tâtonnements puis par une courte période de réflexion comme nous démontre le travail de Chomsky en concluant que « sous les transformations de ses « grammaires génératrices », on trouvait finalement un

⁴⁶ Ressource en ligne. Accédé le 26/02/2010. http://www.scienceshumaines.com/la_sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html

« noyau fixe inné » comprenant certaines structures nécessaires telles que la relation de sujet à prédicat »⁴⁷. Ce modèle est sensible à la pédagogie créative sans pour autant être conçu comme telle. Car le modèle innéiste n'a donné lieu qu'à très peu de pédagogie comme nous le disent Carré et Montcler : « on retrouve des préconisations issues de cette tradition de recherche dans nombre de méthodes dites de « remédiation » »⁴⁸ mais on entend encore parler dans le domaine de l'éducation des élèves « doués ».

La méthode de la pédagogie de l'autonomie est représentée par l'école dite « nouvelle ». Cette pédagogie offre à l'élève une importante place à l'initiative et à la responsabilité de celui-ci. Louis Not nous montre succinctement deux méthodes qui prônent la pédagogie de l'autonomie : celle de Cousinet et celle de Freinet ; elles sont considérées comme des méthodes « naturelles » : « Cousinet prend comme objectif essentiel le travail de l'élève, [...]. La méthode naturelle de Freinet récusé toute action exercée, de l'extérieur, sur l'élève, ... »⁴⁹. Pour ces méthodes d'apprentissage, la pédagogie n'est qu'instrumentale, l'utilisation d'outils favorisant le développement et l'apprentissage de l'individu est privilégié, « Cependant Freinet considère qu'il n'apporte pas essentiellement une méthode, mais des techniques »⁵⁰.

Les sciences cognitives s'inscrivent en totale rupture avec le modèle béhavioriste. Le cognitivisme concerne le fonctionnement de l'activité intellectuelle, le fonctionnement de la « boîte noire ». Les modèles cognitifs font appel à des représentations pouvant être conscientes ou inconscientes. En quoi ces modèles peuvent-ils entrer en jeu dans le concept de pédagogie ? Effectivement, savoir comment s'acquièrent les apprentissages chez l'individu permet d'en comprendre le fonctionnement et par conséquent cela permet de savoir comment adapter un enseignement en fonction du public. Les notions d'apprentissage sont toutes des modifications mentales en lien direct avec la mémorisation. Nous allons nous orienter vers une partie du cognitivisme qui donnera lieu à l'élaboration de nouvelles pédagogies. En effet, les travaux de Reuven Feuerstein ont montré l'intérêt des sciences cognitives dans l'apprentissage et dans la pédagogie. Sa théorie repose sur deux concepts fondamentaux dont un semble essentiel dans l'élaboration de sa pédagogie. Elle constitue une méthode de médiation, elle permet à une personne « d'apprendre à apprendre » dans une interaction relationnelle et dans un environnement singulier. D'après

⁴⁷ J. Piaget, 1970, *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF : Que sais-je ?, (rééd. 2008), p65.

⁴⁸ Carré et Montcler, *op.cit.*, p 415.

⁴⁹ Louis Not, *op.cit.*, p97

⁵⁰ G. Palmade, 1953, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF : Que sais-je ?, (rééd. 1996), p86.

cette pédagogie, il a mis en place des programmes d'enrichissement instrumental qui constituent sa théorie d'éducabilité cognitive.

3.2.3. L'influence sur les facteurs d'apprentissage sociocognitifs de l'individu.

L'évolution logique des facteurs d'apprentissage cognitifs de l'individu c'est d'intégrer la notion du social dans les enseignements. Pour cela, nous avons sélectionné deux approches qui nous semblent être un tremplin dans le concept de pédagogie : le constructivisme et l'enseignement social (ou socioconstructivisme).

On ne pouvait pas parler de pédagogie sans parler des travaux de Jean Piaget et ceux de Lev S. Vygotski

Pour Jean Piaget, ce sont ses différents stades du développement de l'enfant qui le conduisent à acquérir des apprentissages dans un environnement. Il défend un point de vue constructiviste avec une visée théorique du comportement cognitif. C'est-à-dire qu'il y a une interaction entre le sujet et l'objet, et que cette relation engendre une équilibration entre le sujet et l'objet. Il détermine trois actions indissociables qui permettent à l'individu d'acquérir de nouveaux apprentissages dans des milieux qui changent à chaque instant. En effet, l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation sont les trois piliers de l'apprentissage que Piaget démontre « partout où le problème a pu être résolu, on a abouti à une situation en accord remarquable avec les hypothèses constructivistes : entre deux structures de niveaux différents, il n'y a pas réduction à sens unique, mais une assimilation réciproque telle que la supérieure peut être dérivée de l'inférieure par voie de transformations, mais aussi telle que la première enrichit cette dernière en se l'intégrant »⁵¹. Pour le pédagogue, il peut utiliser ces trois piliers pour élaborer une pédagogie par résolution de problèmes ou une pédagogie par objectifs.

La pédagogie que l'on peut établir à partir des travaux de Lev S. Vygotski semble être plus une approche psychosociale. Selon lui, le développement cognitif dépend fortement des relations sociales de l'enfant, contrairement à la théorie de Jean Piaget. En effet, c'est l'apprentissage auprès d'adultes qui va déterminer le développement de l'enfant mais pas seulement, c'est aussi l'activité individuelle de l'enfant qui complètera son développement. Vygotski nous dit : « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à

⁵¹ J. Piaget, *op.cit.*, p122.

l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain »⁵². C'est ce qui conduit Vygotski à la notion de « zone proximale de développement » qui définit cette zone comme l'écart entre le niveau actuel de l'enfant et son niveau potentiel : « cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement »⁵³. C'est la base du socioconstructivisme. Le concept de pédagogie pensé selon Vygotski consisterait à mettre l'enfant dans des situations en interaction avec son environnement de telle sorte qu'il puisse résoudre en automédiation les problèmes rencontrés pour développer sa capacité d'analyse et d'adaptation (résoudre le conflit sociocognitif).

Les théories de Piaget et de Vygotski ont démontré tout l'intérêt qu'elles pouvaient porter à la pédagogie. Les individus ont des capacités et des modes d'apprentissages très différents. Pour répondre à ces différences, à ces hétérogénéités d'individus, il faut adapter sa pédagogie en permanence, mettre l'individu et l'activité au centre des apprentissages : c'est la pédagogie différenciée.

Pour conclure, toutes les théories et toutes les pédagogies qui en découlent forment une combinaison de solutions possibles qui légitiment le concept de pédagogie, mais en réalité, dans le pratico-pratique, les évidences sont moins perceptibles. Ce qui nous mène à penser que l'on peut envisager d'autres épistémologies pédagogiques.

3.3. LES PEDAGOGIES EMERGENTES

Dans ces nouvelles théories émergentes, les différentes approches vues précédemment vont être mises en commun, en relation, en enchevêtrement pour effectuer plutôt une démarche inductive de la pédagogie. Pour ce faire, deux composantes vont se lier entre elles : d'une part, une approche à partir de la complexité qu'engendrent les relations communes du triangle pédagogique que définit Jean Houssaye⁵⁴ et par la suite bien d'autres auteurs. D'autre part, une approche à partir de la réflexivité des pratiques pédagogiques.

⁵² *Les psychologies du développement*, Sciences Humaines n°65, Octobre 1996, p17

⁵³ L. Vygotski, 1934, *Pensée et langage*, Paris, La dispute, (rééd. 1997), p351.

⁵⁴ P. Carré et G. Jean-Montcler, *op.cit.*, p409.

On pourrait définir la complexité de la pédagogie comme le fait Edgar Morin « un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités »⁵⁵. En effet, la complexité de la pédagogie engendre différents facteurs individuels, sociaux, environnementaux et de rapports aux savoirs qui combinés démontrent qu'il ne peut exister qu'une seule pédagogie pour toutes les situations vécues. Cette complexité est englobée dans une approche systémique de l'apprentissage. A la vue de la complexité d'Edgar Morin, la pédagogie serait une stratégie ou des stratégies qui sont considérées comme une ou des façons de voir comment il faut procéder pour faire acquérir un savoir. Sachant qu'il existe une multitude de choix envisageables en fonction des situations et des individus qu'il appelle « la chance à saisir »⁵⁶. Cette dernière est liée au hasard des situations imprévues.

Un autre point de vue de la complexité de la pédagogie semble être le modèle systémique de Joël De Rosnay où « il s'agit d'abord d'apprendre aux jeunes à créer, plutôt que de leur apprendre à recopier fidèlement ce qui a été créé par d'autres »⁵⁷ dans un environnement social défini pour renforcer une acquisition ayant une valeur, une légitimité. Mais aussi pour réduire l'écart entre la théorie et la pratique, la réalité : c'est ce qu'il appelle « l'enseignement alterné ». De plus, une nouvelle pédagogie prend place dans ce système complexe, c'est l'enseignement mutuel. De Rosnay démontre que « la nouvelle approche cherche donc à inverser la direction du flux de connaissances, allant traditionnellement du professeur vers la classe. C'est au élèves d'organiser leurs connaissances à partir d'éléments fournis par le professeur »⁵⁸. Tout le travail du professeur est de mettre en place des situations où les élèves cherchent à travailler sur le ou les problèmes et sur la ou les solutions dans un environnement qui peut changer à tout moment. Le sens de la réflexivité et de l'adaptabilité des individus semblent être l'objectif des pédagogies actuelles pour réduire l'écart entre le monde « réel » et le monde « théorique » dans le but de professionnaliser les individus le plus rapidement possible car le monde actuel est en changement perpétuel.

Le concept de pédagogie donne lieu à une représentation globale du genre humain dans toute sa complexité mais aussi dans toute son unité humaine (l'individu). La pédagogie est au centre des rapports au savoir et au pouvoir dont l'individu et son

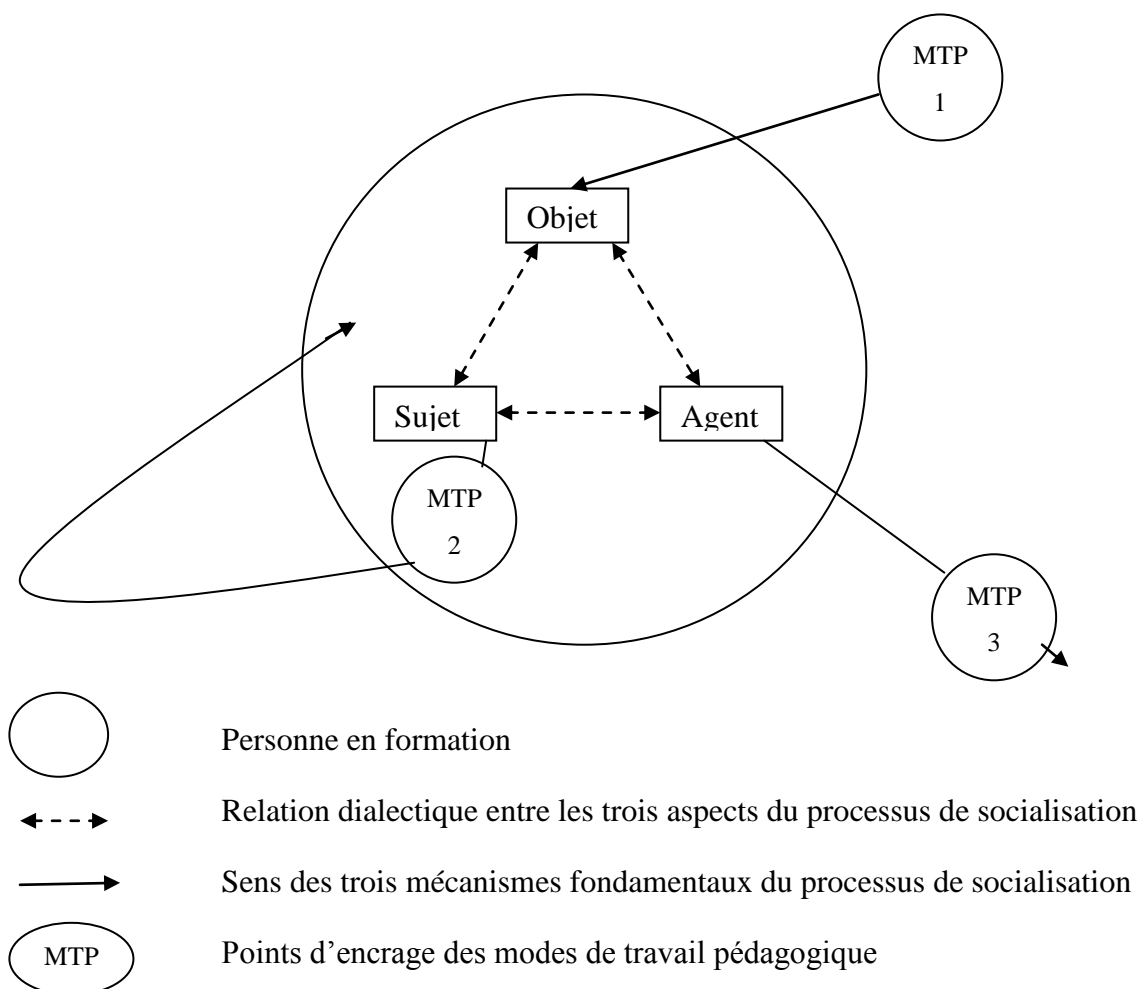
⁵⁵ E. Morin, 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions du Seuil, p48.

⁵⁶ E. Morin, Ibid, p 106.

⁵⁷ J. De Rosnay, 1975, *Le macroscopie*, Paris, Editions du Seuil, p 303.

⁵⁸ J. De Rosnay, Ibid, p 305.

environnement vont jouer un rôle dans l'évolution de lui-même et de son environnement. Marcel Lesne détermine « trois types théoriques de démarches pédagogiques que nous appellerons modes de travail pédagogique »⁵⁹ centrées sur l'individu selon si celui-ci est considéré comme un objet, un sujet ou un agent. Sachant que ces trois grandes familles de pédagogies sont dépendantes les unes des autres en tenant compte de la réalité sociale dans laquelle vit l'individu. D'après de schéma ci-dessous, l'auteur montre les relations internes et externes de l'individu en formation :



Dans le premier mode de travail pédagogique, l'apprentissage se veut d'une pédagogie dite « traditionnelle » où la transmission, la démonstration de savoir et de savoir-faire semblent agir sur l'individu (il devient « objet » de formation). Dans le second

⁵⁹ M. Lesne, 1994, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, L'harmattan, p 36.

mode de travail pédagogique, la pédagogie de groupe et la pédagogie de l'autonomie et de l'autoformation visent à déclencher chez l'individu des processus psychologiques et affectifs lui permettant d'être « sujet » de sa formation par l'intermédiaire de son environnement social et du rôle du formateur. Ici, on déclenche chez l'individu son adaptabilité sociale, « c'est-à-dire une forme d'action pédagogique qui, pour orientée qu'elle soit vers « l'adaptation sociale » plus que vers « la reproduction sociale » (au sens étroit du terme), n'en constitue pas moins un moyen fort efficace de socialisation »⁶⁰. Dans le troisième mode de travail pédagogique, l'individu est « agent/acteur » de sa formation. La pédagogie employée vise à réduire l'écart entre la théorie et la pratique pour modifier les représentations sociales des individus sur leurs pratiques professionnelles, « toute pédagogie est socialement engagée ; mais, par définition, cet engagement est assumé dans le MTP 3 en réunissant réflexion et action, en visant la transformation des situations en même temps qu'en leur donnant une signification »⁶¹. Quels que soient les modes de travail pédagogique, l'individu compose son apprentissage en fonction de ses choix personnels et professionnels, de son environnement social, de sa propre personnalité et affectivité, et en d'autres cas, en fonction de ses propres projets, pour réduire son rapport aux savoirs.

Effectivement, on peut aller plus loin dans le rapport aux savoirs et aux savoir-faire, entre la théorie et la pratique, entre la pédagogie des enseignements théoriques et celle des enseignements techniques. Mais la pédagogie des transferts de l'une à l'autre semble être une solution (il n'y a jamais de réelles solutions mais des solutions possibles) qu'André Geay nomme la pédagogie de l'alternance. Il entend par pédagogie un processus permettant à l'individu d'observer, de réfléchir, d'analyser, de comprendre ses propres expériences pour en fabriquer un savoir, entre autre, « cet art est une intelligence des situations utilisant un raisonnement tout à la fois inductif et déductif (ou transductif) un art de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct »⁶². C'est l'utilisation d'une pédagogie ingénieuse qui permet à l'individu d'apprendre par l'expérience en mutualisant toutes les données retenues, « apprendre dans l'alternance, ce sera alors transformer ses expériences en savoir »⁶³. La pédagogie de l'alternance (temps, lieux, individus) engendre une alternance de pédagogies. Dans la lignée directive de Marcel Lesné, Catherine

⁶⁰ M. Lesne, Ibid, p115.

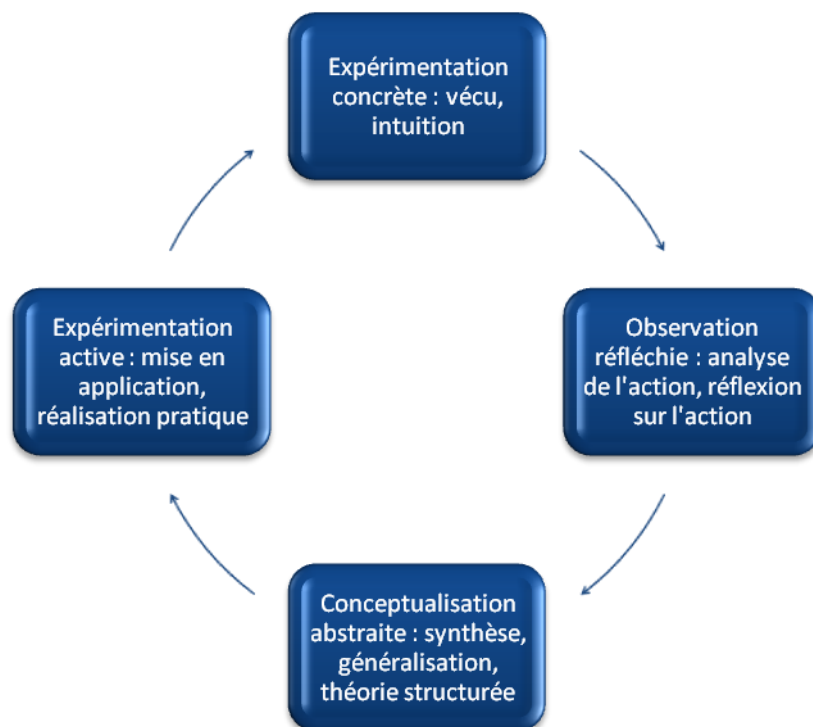
⁶¹ M. Lesne, Ibid, p161.

⁶² A. Geay, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'harmattan, p51.

⁶³ A. Geay, Ibid, p54.

Guillaumin démontre que la pédagogie de l'alternance passe par deux types de travaux, dans un premier temps, un travail oral puis, dans un second temps, un travail écrit. L'individu « apprend en disant », en démontrant ce qu'il a effectué, ce qu'il a appris pour que l'apprentissage soit assimilé. De plus, cette assimilation s'exprime par le fait de produire un écrit sur ses activités, sur ses actions, sur ses pensées, sur ses réflexions ce qui permet une acquisition d'un savoir par les pratiques comme nous l'avons décrit ci-dessus avec André Geay. En effet, ces deux actions (parler, écrire) permettent à l'individu de se construire : « le présentiel valorise l'oral réflexif tandis que le distanciel se fonde sur l'écriture réflexive sous ses multiples formes. Ils se saisissent, l'un comme l'autre, du langage pour développer les apprentissages »⁶⁴. Le système ambivalent pratique/théorie montre ici une alternative de l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Le fait de passer de la pratique, de l'expérience à l'acquisition, à l'intégration de la théorie par la réflexion a été modélisé par David Kolb⁶⁵ dans son cycle d'apprentissage. Ce cycle peut être mis en œuvre par la pédagogie de l'alternance.

Le cycle d'apprentissage de David Kolb⁶⁶



⁶⁴ C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, 2009, *Pratiques réflexives en formation*, Paris, L'harmattan, p159.

⁶⁵ Ressource en ligne. Accédé le 24/02/2010, <http://australie.uco.fr/~cbourles/option/theorie/kolb/kolb.htm>

⁶⁶ Ressource en ligne. Accédé le 24/02/2010, <http://australie.uco.fr/~cbourles/option/theorie/kolb/kolb.htm>

Pour conclure, le sens premier, le sens commun de pédagogie démontre qu'il est question de transmissions de savoirs, d'éducation des enfants, de modes d'apprentissage. Ce rapport aux savoirs passe d'une démarche déductible à une démarche inductible, c'est toujours ce rapport entre la pratique et la théorie qui laisse finalement place à une démarche transductible. Du point de vue de ma problématique, la transposition de la pratique à la théorie marque ici le rôle essentiel de la pédagogie alternative. L'alternance est un moyen d'accompagner les individus vers les savoirs par l'individualisation des parcours de formation et par extension par l'individualisation des enseignements. La pédagogie est un accompagnement à la réflexivité, à l'acquisition de savoirs dans un environnement singulier, social, économique et à des ressentis personnels et propres à chacun, c'est ce qui fait la complexité de ce concept. L'accompagnement des individus dans leurs processus d'apprentissage semble être un des rôles du pédagogue.

Au regard de l'étude conceptuelle de la notion de pédagogie, la complexité entre en relation avec la notion d'alternance pédagogique ce qui m'amènent à vouloir poursuivre mon étude vers le concept d'individualisation qui permettra d'éclairer les différentes directions que peut prendre l'individualisation selon l'idée que les méthodes d'enseignement quelle qu'elles soient préconisent les singularités pédagogiques.

4. De la modularisation à l'individualisation des enseignements

L'individualisation est au cœur des nouveaux enjeux économiques. L'individu est l'objet de transformations et de mutations sociales, économiques et technologiques. Cet engrenage l'oblige à être flexible, à apprendre à être autonome pour s'adapter aux situations nouvelles.

« Les milliers d'années qui se sont écoulées depuis la période glaciaire, par exemple, n'ont pas introduit des types réellement nouveaux à la surface du globe ; toutefois les êtres ont acquis, s'il est permis de s'exprimer ainsi, un caractère de plus haute individualisation, c'est-à-dire ont acquis des formes plus nettement déterminées et un plus haut degré de fini », Fonvielle⁶⁷

Au regard de la transposition des méthodes modularisées à l'individualisation, la question se pose de savoir quels sont les différents processus et leurs conséquences dans l'apprentissage de nouvelles acquisitions ?

Cela dit, il faut tout d'abord déterminer et finaliser ce que l'on entend par « modularisation » et « individualisation », ce que l'on va pouvoir trouver dans le champ sémantique du concept d'individualisation, d'où peut provenir et jusqu'où peut aller la notion d'individualisation dans les rôles des protagonistes dont ils font partie ?

Par la suite, on déclinera l'individualisation comme processus d'autonomisation dirigée vers l'autoformation comme le démontre Pascal Galvani : « l'autoformation est parfois présentée comme une alternative à l'individualisation »⁶⁸.

Enfin pour terminer, on tentera de démontrer l'individualisation comme un processus de socialisation de l'individu vers l'alternance de temps, d'espaces et d'individus. « En effet, la démarche de socialisation ne vise pas à rendre les individus semblables, à les convertir. La socialisation vise plutôt l'intégration des individus dans la société en développant le sens des relations et des rapports sociaux. Une des caractéristiques dominantes, dans la socialisation, est l'échange permanent dans la

⁶⁷ Fonvielle, in Emile Littré, 1885, *Dictionnaire de la langue française*, Tome 1, Pauvert, p458

⁶⁸ P. Galvani, 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale, p10.

collectivité : donner et recevoir »⁶⁹. On démontrera les liens qui existent entre l'adaptabilité à la société et le rôle de l'alternance dans celle-ci.

Enfin, dans ces conditions, tout au long de cette démarche, on tentera de répondre à la question suivante : pourquoi et comment peut-on individualiser l'enseignement dans des processus d'apprentissage ?

4.1. Le champ sémantique de l'individualisation comme démarche conceptuelle.

L'individualisation peut se définir comme une formation sur mesure pour l'apprenant, elle peut augmenter les différences qui existent déjà entre les individus, elle va contre l'accès équitable à l'instruction dès qu'on la définit comme un enseignement individualiste. Elle désigne la possibilité pour les apprenants d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs projets personnels. Est-ce bien là tous les sens de l'individualisation comme pourraient l'entendre différents auteurs ou différents domaines des sciences ?

La plupart des définitions s'accordent à dire que l'individualisation c'est l' « action d'individualiser ; effet de cette action ; état de l'objet individualisé »⁷⁰. Selon le domaine d'action de l'individualisation, celui-ci prend sens de différentes manières. D'une façon générale, l'individualisation c'est une « action d'individualiser, de différencier par des caractères individuels »⁷¹. Cependant, en droit pénal, l'individualisation est considérée comme un « système de répression qui consiste à faire varier la peine en fonction des caractères personnels du délinquant. Si le criminel n'est pas un pervers à fond, il faut que la peine ne contribue pas à le pervertir davantage ; il faut qu'au besoin elle le relève et l'aide à se réhabiliter ; et, si le criminel est un incorrigible, il faut que la peine soit contre lui, et au profit de la société, une mesure de défense et de préservations radicales »⁷². Ce qui nous intéresse plus particulièrement c'est l'individualisation du point de vue de l'enseignement. En effet, une définition succincte de l'individualisation de l'enseignement est vue comme une « méthode dont l'objet est d'adapter l'enseignement au niveau

⁶⁹ H. Prévost, 1994, *L'individualisation de la formation*, Lyon, Chronique sociale, p25.

⁷⁰ E. Lettré, *op.cit.*, p76.

⁷¹ Ressource en ligne. Accédé le 13/03/2010. <http://www.cnrtl.fr/definition/individualisation>

⁷² Ressource en ligne. Accédé le 13/03/2010. <http://www.cnrtl.fr/definition/individualisation>

intellectuel, au rythme personnel de chaque enfant »⁷³. Dans toutes les définitions citées ci-dessus, on tient compte essentiellement de l'individu c'est pour cela que l'on va aller plus loin dans l'étude étymologique de l'individualisation.

En effet, dans « individualisation » le premier mot qui vient à l'esprit c'est la notion d'individu : qu'est-ce qu'un individu dans son action d'apprentissage ?

Le mot individu vient du latin *individuum* « ce qui est indivisible », aujourd'hui « une unité organisée » avec toute la complexité qui la compose, une cellule, un objet, entre autre un sujet comme le définit Edgar Morin comme sujet/objet, « mais le sujet émerge aussi dans ses caractères existentiels qui, depuis Kierkegaard, ont été mis en relief. Il porte en lui son individualité irréductible, sa suffisance (en tant qu'être récursif qui se boucle toujours sur lui-même) et son insuffisance (en tant qu'être « ouvert » indécidable en lui-même) »⁷⁴. Dans l'individualité du sujet/objet, l'individu est capable de s'auto suffire de par sa complexité interne et externe mais il est dépendant de l'environnement dans lequel il évolue pour justement se considérer comme individu singulier. Si ce n'est pas le cas, l'individu devient alors asocial, contre le fait de vivre en société, un indépendant, et de ce fait, il devient un exclu de la société, un bouc-émissaire.

Dans l'individu, il y a plusieurs phénomènes internes qui entrent en jeu dans son évolution et dans son apprentissage sans oublier les différents phénomènes externes qui l'influencent ; ces phénomènes sont indissociables. C'est ce qui caractérise la complexité de l'être humain, de la personne en tant que telle. La personne, l'individu sont des êtres uniques, originaux de part leurs différences biologiques et sociales et le fait qu'ils se distinguent entre eux. L'individualisation peut être considérée comme une personnalisation ou une singularisation ou une différenciation, il ne faut pas omettre les effets de l'environnement sur l'individu, la personne, le sujet.

L'individualisation de l'enseignement est perçue comme un « système de formation qui permet à l'élève d'apprendre seul, à deux, à son propre rythme, et selon un parcours diversifié, des contenus d'enseignement »⁷⁵. Dans ce système de formation, deux approches de l'individualisation se dégagent, une conception de l'individualisation comme une formation modularisée et une conception de l'individualisation comme une formation

⁷³ Ressource en ligne. Accédé le 13/03/2010. <http://www.cnrtl.fr/definition/individualisation>.

⁷⁴ E. Morin, *op.cit.*, p53.

⁷⁵ F. Raynal, A. Rieunier, 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Issy-les-Moulineaux, ESF, (rééd. 2009), p231.

individualisée. Cependant la formation modularisée et la formation individualisée ne sont pas forcément dépendantes l'une de l'autre mais elles peuvent cohabiter.

4.1.1. La conception modularisée

La formation modularisée présente certains avantages, mais aussi certains inconvénients. Ces avantages et ces inconvénients sont les reflets d'une gestion libérale de la formation initiale, de la formation continue et aussi, de ce fait, de la formation tout au long de la vie. Cette forme de formation est destinée à des enjeux économiques mais est considérée par certains auteurs comme non adaptée à l'économie actuelle : « tout cela est cohérent avec la tendance actuelle à une gestion des formations sur le mode de la production industrielle tayloriste, qui survient hélas au moment où l'industrie s'en éloigne, recompose les tâches, développe le travail sur mesure et les petites séries »⁷⁶. Effectivement, pour que la formation modularisée soit mieux adaptée à la demande économique du monde capitaliste dans lequel nous vivons, ne faudrait-il pas concevoir des formations modularisées à l'image de ce qui se passe dans les entreprises ou être au plus près du travail, des organisations, de l'action : vers le néolibéralisme ?

C'est pour cela que « la formation est dite modulaire dans la mesure où tout ou partie de ce que l'on doit enseigner est formalisé sous forme de modules de formation visant des compétences à maîtriser. Dans une formation modulaire, chaque apprenant doit passer des tests de positionnement à partir desquels on l'informe de son profil d'entrée dans le dispositif »⁷⁷. Définir la formation modularisée ainsi montre une certaine classification, un certain ordre ; les modules sont des « boîtes » avec des « rangements » que l'individu doit acquérir pour avoir des compétences.

En effet, deux notions principales apparaissent lorsque l'on parle de modularisation, c'est la notion de coût économique et la notion de compétence. Par la modularisation, on essaie d'uniformiser, de rapprocher, d'entrelacer l'enseignement, l'action et le monde du travail par le terme de « compétence ». Pour Perrenoud, les compétences font « référence à des pratiques professionnelles définies, à des familles de situations »⁷⁸, il part du fait que la formation modularisée doit répondre à quatre mécanismes de régulation pour que les modules puissent être formateurs. Entre autre, de mettre du lien entre différentes

⁷⁶ P. Perrenoud, (2002), « *La dérive gestionnaire des formations modulaire* », Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_15.html, p2

⁷⁷ F. Raynal, A. Rieunier, *op.cit.*, pp 298,299

⁷⁸ Philippe Perrenoud, *op.cit.*, p5

disciplines pour répondre à la complexité des situations de travail, de mobiliser et de transférer des acquis dans ces situations complexes, d'intégrer les différents acquis lors de ces situations et d'évaluer les compétences acquises. Dans ces conditions, les rôles et les collaborations des formateurs transdisciplinaires conçoivent des modules de formation spécifiques et en lien avec les compétences attendues comme nous le démontre Perrenoud : « une logique de formation donnera au contraire la préférence à des modules de grande taille, constituant des espace-temps assez vastes et complexes pour permettre un véritable travail de conception, une réelle coopération entre formateurs, le recours à des dispositifs variés, la combinaison d'apports théoriques, d'analyses de pratiques, d'études de cas, de moments de recherche ou d'intégration, etc. »⁷⁹.

Toujours dans le but d'une formation modularisée à visée professionnelle, Rolf Dubs problématise la modularisation suivant l'élaboration de deux concepts. La modularisation demeure dans la notion de profession qui prend en compte des compétences globales et un système de perfectionnement de la formation que Rolf Dubs nomme : « dans les concepts de différenciation et d'élargissement, le programme d'enseignement est élaboré à partir du concept de profession, des filières de formation standardisées formant la base d'un plan d'enseignement professionnel, qui se conforment à des métiers ou à des champs professionnels et sont complétées par des modules »⁸⁰. Il considère que la modularisation dépasse la notion de profession par les compétences. Il entend par modularisation, la multiplicité de modules indépendants les uns des autres qui amènent l'individu à acquérir des qualifications particulières et singulières dans le but d'être adaptable, flexible disponible, mobile face au monde du travail. Rolf Dubs donne deux types d'utilisation de la modularisation, une modularisation certificative et une modularisation qualificative ou encore un référentiel de formations et un référentiel d'activités.

En effet, il paraît simple de définir la modularisation selon deux types d'utilisation car en réalité c'est la combinaison des deux types, selon le degré d'utilisation de l'un par rapport à l'autre, qui permettent d'élaborer une modularisation d'enseignement adaptée.

La formation modularisée est présentée de telle sorte que l'individu puisse choisir ses propres modules à l'intérieur desquels il y aurait des séquences mais en aucun cas on

⁷⁹ Philippe Perrenoud, Ibid, p9

⁸⁰ Dubs, R. (2003). *La modularisation en tant que principe d'élaboration des programmes scolaires*, in *Dossier Formation professionnelle suisse*, p32.

ne tient compte de l'aspect individuel (cognitif et social) sauf lorsque l'on établit un état des lieux de l'individu sur l'acquisition de ses connaissances et de ses habiletés. En tout état de cause, la modularisation pourrait être considérée comme un outil dans l'élaboration de cursus d'apprentissage.

4.1.2. La conception individualisée

Pour certains la formation individualisée c'est : « une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité du sujet [...] qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages [...] une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes qui concrétisent l'interaction entre le projet de formation institué et des projets de formation individuels »⁸¹. Ici, la formation individualisée est considérée comme des relations particulières qui existent entre l'individu, le sujet, la personne et son entourage pédagogique pour favoriser ses apprentissages. Ces relations particulières, individuelles, personnelles, permettent « la co-construction d'un environnement d'apprentissage susceptible de soutenir et/ou de favoriser la dynamique motivationnelle du sujet à l'égard de la formation et ses stratégies pour apprendre »⁸². Les différentes ingénieries mises en place par un travail mutualisant des expériences pédagogiques des formateurs font émerger chez l'individu en formation un travail d'acquisition de savoir en co-formation et en autonomie ; c'est le résultat de la personnalisation de la relation pédagogique.

La formation individualisée au regard de Philippe Meirieu c'est une association de quatre paradoxes liés entre eux.

En effet, il propose un premier paradoxe entre la formation de l'individu en tant que personne singulière et la formation institutionnalisée du groupe d'individus. Il démontre que l'on peut parvenir à faire un enseignement de type individualisant tout en respectant le principe d'équité d'un enseignement pour tous en intégrant les lois républicaines de l'éducation pour tous. Pour cela, il prétend que « pour parvenir à de telles fins, les travaux sur le conflit sociocognitif paraissent un passage obligé et les recherches sur la pédagogie

⁸¹ Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. <http://www.eduter.fr>. [Collectif de Gilly-les-Cîteaux, La formation individualisée, Déclaration commune de la conférence de consensus, Avril 2008]

⁸² Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. <http://www.eduter.fr>. Ibid

par alternance, la pédagogie du projet et celle des situations-problèmes des pistes extrêmement prometteuses »⁸³.

Par la suite il y a une contradiction entre l'adaptation du formateur face à la diversité des individus et la « caricaturisation » des individus face aux préjugés des formateurs, entre autre c'est soit blanc, soit noir mais en fin de compte c'est toujours gris foncé ou gris clair.

De plus, il existe un paradoxe entre ce que peut apporter l'environnement extérieur à l'apprentissage et la relation que l'individu a avec cet environnement pour progresser dans ses apprentissages. L'individualisation est dans le travail en autonomie de l'individu en tenant compte de son environnement économique et social.

Enfin, le dernier paradoxe concerne le réajustement pédagogique des formateurs face aux imprévus des individus en formation. Effectivement, dans l'individualisation, le travail pédagogique du formateur est préétabli à l'avance mais dans la relation pédagogique, le formateur est confronté à des imprévus et il doit y faire face pour répondre à la demande et Philippe Meirieu nous précise : « il faut faire ici l'éloge de l'imperfection pédagogique »⁸⁴.

Pour terminer, la transposition de la formation modularisée vers l'individualisation peut s'effectuer dès lors que l'on prend en compte l'individu dans son ensemble (motivation personnelle, projet professionnel et personnel, co-construction des apprentissages, relation avec l'environnement) et les rôles conjoints des formateurs dans la réalisation de parcours personnalisés ce qui détermine l'individualisation de l'enseignement.

4.2. Le processus d'autonomisation vers l'autoformation

L'individualisation comme processus d'autonomisation vers une autoformation peut être définie comme la suivante dans une citation de Carl Rogers : « les seules

⁸³ Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. <http://www.meirieu.com/articles/individualisation.pdf>, P. Meirieu, *Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*.

⁸⁴ Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. <http://www.meirieu.com/articles/individualisation.pdf>, Ibid.

connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie »⁸⁵.

L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'individu. Elle désigne la possibilité pour les individus d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs projets professionnels et personnels. L'individu se voit proposer un environnement adapté et un contexte de formation qui s'adaptent à son niveau initial et lui permettent de progresser à son rythme. « L'individualisation est une action ou une démarche d'ensemble prenant en compte à la fois les singularités individuelles, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et une volonté externe qui influence le déroulement des actions individuelles »⁸⁶. Prévost démontre que l'individualisation n'est pas seulement une démarche centrée sur l'individu, qu'il nomme la démarche auto-structurée. Il démontre le rôle important de l'institution dans l'individualisation de la formation qu'il rattache à une démarche hétéro-structurée. Plus simplement, dans l'hétéro-formation, l'individu est objet de sa formation, alors que dans l'auto-formation, l'individu est acteur de sa formation. Ici, on entend par individualisation de la formation, une action centrée sur l'individu en tant qu'acteur de sa formation pour le rendre autonome.

La complexité de la notion d'autonomie chez l'individu nous renvoie à des attentions individuelles, personnelles et culturelles. C'est ce que démontre Edgar Morin sur l'autonomie humaine : « pour être nous-mêmes, il nous faut apprendre un langage, une culture, un savoir, et il faut que cette culture elle-même soit assez variée pour que nous puissions nous-mêmes faire le choix dans le stock des idées existantes et réfléchir de façon autonome »⁸⁷.

Il est vrai que responsabiliser les individus sur l'acquisition des connaissances et des apprentissages permet de les rendre autonomes et de se construire par eux-mêmes. Rendre les individus autonomes pour qu'ils puissent s'auto-former sans oublier l'action du formateur à deux niveaux : c'est-à-dire à un premier niveau le formateur agit sur l'individu pour le rendre autonome, « le développement de l'autonomie des apprenants »⁸⁸ et à un

⁸⁵ Ressource en ligne. Accédé le 14/03/2010. http://www.dicocitations.com/auteur/3842/carl_rogers.php.

⁸⁶ H. Prévost, *op.cit.*, p43.

⁸⁷ E. Morin, *op. cit.*, p89.

⁸⁸ A. Jézégou, 1998, *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'harmattan, p67

second niveau le formateur agit sur l'individu pour l'aider à s'auto-former c'est « favoriser le développement des compétences individuelles à l'autoformation »⁸⁹. Par conséquent, l'individu devient autonome par un apprentissage à l'autonomie qui consiste à faire développer des stratégies spécifiques à l'acquisition des connaissances. De là, « pour nous, « être autonome » atteste d'une capacité à développer des stratégies pour apprendre, l'autonomisation, par récurrence, signifie : le processus par lequel la personne structure, par elle-même, ses propres stratégies d'apprentissage »⁹⁰.

L'individualisation par l'autonomie de l'individu montre toute l'importance du sujet sur sa formation et l'implique dedans. « Dans un contexte de formation, l'autonomie est la capacité de prendre en charge son apprentissage ou son autoformation, ce qui technologiquement, à l'époque actuelle est possible. [...] A première vue, l'autonomie c'est beaucoup de moi, beaucoup d'être et beaucoup de faire. D'entrée de jeu, encore, l'autonomie est liée à l'indépendance, l'autonomie est liée à la liberté, l'autonomie est liée à la responsabilité et à la socialité »⁹¹.

Lorsque l'individu se sent responsable et libre de ses choix méthodologiques, il apprend avec plaisir et démultiplie ses compétences à apprendre ; De même, sa motivation pour apprendre en autonomie s'amplifie davantage et il prend conscience qu'il apprend d'autant mieux. L'individualisation permet d'accéder à cette autonomie, de ce fait l'individu est en mesure de se donner les conditions qui vont le motiver.

Pour cela, Pascal Galvani définit trois courants de l'autoformation comme une explication à l'individualisation de la formation. Le courant « bio-épistémologique », le courant « socio-pédagogique » et le courant « technico-pédagogique » décrivent, chacun à leur niveau, l'autoformation chez les individus comme un processus vital, une méthode pédagogique et un dispositif pédagogique, « ces trois perspectives s'ouvrent sur le même processus, l'activité formative de la personne. Mais elles le font selon un angle plus ou moins ouvert. D'une certaine manière on pourrait les imaginer incluses les unes dans les autres comme des poupées gigognes selon un ordre croissant. Chaque démarche pouvant ainsi utiliser les démarches qu'elle intègre ; la réciproque étant bien sûr impossible »⁹². Cela permet de lier l'individualisation de masse et l'individualisation individuelle.

⁸⁹ A. Jézégou, Ibid, p66.

⁹⁰ A. Jézégou, Ibid, p115.

⁹¹ M.-A. Hoffmans-Gosset, 2000, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique sociale, p24.

⁹² P. Galvani, 1991, *op.cit.*, p63.

Dans un souci d'individualisation de l'enseignement, on s'accorde à penser que l'individu devra être autonome dans l'acquisition de ses savoirs mais qu'il devra de lui-même faire un travail de recherche d'expériences et un travail de réflexion sur les actions menées pour acquérir des compétences nouvelles. « L'autoformation bio-cognitive commencerait par une expérience personnelle compacte qui ne trouverait sa conceptualisation qu'ensuite par une observation réfléchie. Ce retour de réflexion interpersonnelle sur des expériences interactives personnelles expliquerait la pertinence des histoires de vie comme moyen d'autoformation »⁹³. Il définit l'individualisation de la formation comme une action de s'auto-attribuer et de s'auto-appliquer un processus d'apprentissage individuel.

Dans les actions pédagogiques, l'individualisation de l'enseignement préconise le droit aux individus de disposer d'une certaine liberté de choix, d'action, de réponse, de réflexion pour développer les processus d'acquisition des connaissances mises en jeu lors de dispositifs préétablis par le formateur. Cette conception de liberté d'action face à un sujet a été développée par la méthode Cousinet qui pour cela met à disposition des individus « des lieux aménagés pour cela. Chaque groupe dispose d'une petite bibliothèque pour permettre la lecture libre, d'un tableau noir pour la première présentation du travail écrit, de meubles de rangement ou d'exposition, notamment pour les collections, et enfin, d'un fichier pour conserver et classer ses propres productions. Au total la méthode Cousinet vise une élaboration autonome de la connaissance appuyée sur les principes de libre choix et de libre activités dans l'investigation du réel »⁹⁴.

On peut s'apercevoir que le processus d'un individu à être autonome vers le processus d'une autoformation demande un travail sur soi, un travail en soi et pour soi. L'individualisation de l'enseignement peut s'établir par un processus d'autoformation et par une grande part d'autonomie de l'individu. « Individualiser cependant ne signifie pas isoler »⁹⁵, en effet, l'influence sociale joue un rôle primordiale dans l'individualisation de l'enseignement. On entend par influence sociale, toutes les formes extérieures à l'individu qui entrent en contact avec lui sous diverses façons. C'est le processus de socialisation de l'individu qui lui permet d'apprendre sur lui et sur ce qui l'entoure. « Cette double exigence d'autonomisation et de socialisation nécessite une ingénierie spécifique :

⁹³Pineau G. (1999) *Expériences d'apprentissage et histoires de vie*, in Carré et Caspar(dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, (rééd. 2004), p330

⁹⁴ L. Not, 1979, *op.cit.*, p 113.

⁹⁵ L. Not, Ibid, p117.

l'objectif est de créer un environnement éducatif, adapté aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant, suffisamment souple pour qu'il ait la possibilité de devenir le maître d'œuvre de sa formation et de sa vie en général, dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle »⁹⁶.

L'apprenant construit, à travers ces processus de formation, sa personnalité, développe des capacités d'autonomie qui le rendent responsable, acteur de sa formation et constructeur de savoirs. L'idée d'interactions avec l'environnement et l'entourage nous amène à poursuivre sur les processus socialisants de l'individualisation de l'enseignement et à extrapoler sur la notion d'alternance dans la transition entre la modularisation et un travail d'individualisation.

4.3. Le processus de socialisation vers l'alternance

Comme nous l'avons vu précédemment, l'individu, pour être autonome et flexible, doit s'adapter aux situations nouvelles dans un environnement en mutations sociales et technologiques permanentes. La société joue un rôle important dans le développement de l'individu.

L'individualisation qui dans la société permet à l'apprenant d'être libre et d'exprimer sa différence peut favoriser la créativité, l'adaptabilité et le lien social car des individus autonomes et solidaires sont plus efficaces que des individus en marge de la société.

Nous pouvons percevoir l'autonomie comme une finalité pédagogique favorisant la socialisation : « le modèle idéal d'éducation tend, dans ce cadre, à favoriser l'auto-développement de l'individu au sein d'un environnement défini par l'adulte, le préparant à la société future. Ce modèle pose en priorité à l'acte pédagogique la socialisation, la création d'habitudes conformes à l'ordre social souhaité »⁹⁷.

L'individualisation engendre automatiquement un processus de socialisation de l'individu car celui-ci se développe au contact de l'environnement, au contact des autres. En retour, l'environnement et les autres provoquent chez l'individu le sens de l'adaptabilité pour pouvoir exister dans la société : « le mouvement réel du processus de développement

⁹⁶ A. Jézégou, *op. cit.*, p67

⁹⁷ N. Bulle, 2009, *L'école et son double*, Paris, Hermann, p160.

propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel »⁹⁸. L'apprentissage et le développement des compétences se font en relation étroite entre l'individu et son milieu et inversement comme nous le démontre Vygotski dans le développement de l'enfant en précisant que « la voie principale du développement enfantin consiste non pas à une socialisation progressive, apportée du dehors, mais en une individualisation progressive, sur la base de l'essence sociale propre de l'enfant »⁹⁹.

Par conséquent, l'individualisation de l'enseignement doit être préconisée d'un point de vue individuel et d'un point de vue collectif, les deux sont indissociables. Concrètement, le travail individuel et le travail collectif doivent s'effectuer conjointement en co-construction et en échange avec tous les protagonistes de la formation individualisée. Ce point de vue est partagé par différents auteurs qui prônent le développement de l'individu par un travail d'autonomie et un travail d'échanges, de mutualisation pour produire une réflexivité de l'individu en formation dans une société définie. Ici, « l'individualisation correspond donc à une démarche dont la finalité est de favoriser à la fois l'autonomisation dans les apprentissages et l'intégration dans la société »¹⁰⁰.

L'individualisation permet donc de développer des capacités d'adaptation des individus face à un environnement. L'environnement propose à l'individu des possibilités pour qu'il puisse acquérir son unicité, sa personnalité, être lui-même, et c'est à ce moment là qu'il assimile des compétences qui lui sont propres : il se socialise.

La socialisation c'est permettre à l'individu d'appartenir à un groupe, de s'insérer dans la société quel que soit son niveau et/ou son degré de participation. C'est pouvoir éprouver le sentiment d'être unique et utile dans le groupe, dans l'environnement et dans la société.

La socialisation va donc de paire avec l'individualisation : plus on est soi-même, mieux on est intégré au groupe et à la société. Il y a toujours le fait social, la rencontre de l'autre, le réseau des échanges.

Le processus de socialisation établi grâce à l'individualisation développe des aptitudes à anticiper et à acquérir de nouvelles compétences de type relationnel et méthodologique afin d'être capable de s'adapter et d'évoluer en permanence. Cette relation permet que « dans les systèmes centrés sur le groupe, individualisation et socialisation ne

⁹⁸ Lev Vygotski, *op.cit.*, p107

⁹⁹ Lev Vygotski, *Ibid*, p447.

¹⁰⁰ A. Jézégou, *op. cit*, p67

font qu'un : les tâches sont réparties conformément aux besoins et aux aptitudes de chacun d'une part, aux intérêts et visées de la collectivité scolaire d'autre part, et on compte sur les échanges qui s'établissent au sein du groupe pour réaliser l'égalité de chacun devant la connaissance »¹⁰¹.

Cette dualité entre l'individualisation et le processus de socialisation fait émerger une alternance entre l'« être » individuel et l'« être » social. Cette alternance est le passage de l'un à l'autre et inversement dans les relations de l'individu avec son milieu.

Dans l'individualisation de l'enseignement, il faudrait tenir compte de cette alternance individu/groupe et du travail que l'on peut faire autour de cette alternance sans oublier l'alternance pratique/théorie c'est-à-dire celle du rapport aux savoirs qu'a l'individu.

L'individualisation de l'enseignement doit permettre à l'individu d'acquérir des compétences propres et des compétences liées à l'environnement. Ces deux types de compétences peuvent être vus, pour l'un, comme des apprentissages théoriques et, pour l'autre, comme des apprentissages pratiques d'expériences. Le fait de passer de l'une à l'autre montre l'idée d'une alternance théorie/pratique et pratique/théorie. Ce dernier point nous paraît être une piste à suivre concernant la transposition des méthodes d'enseignement technique vers l'individualisation de l'enseignement général.

En effet, cette alternance individuelle et personnelle est démontrée par André Geay comme une alternance cognitive : « si l'apprenti ne peut pas faire les liens entre les pratiques professionnelles de référence et les connaissances dans n'importe quelle discipline, le concept tournera à vide et la construction de savoirs ne se fera pas. Il ne suffit pas de mettre le jeune dans l'entreprise pour qu'il apprenne dans l'école de l'alternance. Il faut l'aider à vivre une alternance cognitive »¹⁰².

Mais cette alternance cognitive ne semble pas suffire pour un bon développement de l'individu selon l'auto-organisation de celui-ci dans son apprentissage et selon la difficulté des connaissances à acquérir car la notion de socialisation, d'interactions avec le milieu n'est pas totalement définie. C'est pour cela que les conditions du milieu semblent importantes dans l'élaboration d'une alternance cognitive supérieure. Celle-ci fonctionne lorsque l'environnement paraît plus varié, où l'alternance des milieux constitue un

¹⁰¹ L. Not, *op. cit.*, p162.

¹⁰² A. Geay, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'harmattan, p104.

enrichissement dans l'appropriation de compétences nouvelles et permet par la suite de faire l'union entre la théorie et la pratique et inversement. Indistinctement, « c'est lorsque l'alternance cognitive ne fonctionne plus qu'il faut organiser l'alternance institutionnelle. Cette alternance instituée va permettre l'enrichissement du référentiel personnel par implication dans des expériences variées. Un environnement varié (famille/école/entreprise) rend plus probable la construction d'un milieu professionnel riche et valorisant. Mais cela suppose un travail d'analyse et de réflexion sur ces expériences pour en extraire un savoir pour soi »¹⁰³.

L'apprenant acquiert des connaissances nouvelles dans un milieu qui provoque des réactions propres à l'individu qui les intègre. Pour encourager l'évolution de la personne, il faut admettre que l'esprit d'initiative, la réalisation de soi par le travail, la conscience de l'identité sont des aptitudes à stimuler dans l'individualisation de l'enseignement. L'alternance, ici, joue un rôle pour encourager les individus vers leurs intégrations dans une société changeante.

Pour conclure cette partie, l'individualisation de l'enseignement permet un apprentissage cognitif de l'individu en tant que personne unique, singulière. L'individu reste au centre de l'individualisation de l'enseignement dans toute sa complexité individuelle et environnementale.

Nous avons démontré que l'individualisation pouvait prendre diverses formes selon l'orientation que l'on peut lui donner. L'individualisation prend forme lorsque l'on met en avant la notion d'individu, lorsque l'individu, dans toute sa complexité est considéré comme acteur de sa formation.

Le paradoxe entre les méthodes d'enseignement modularisées et l'individualisation de l'enseignement réside dans le fait qu'il persiste un conflit entre éducation et gestion économique dans le milieu de la formation.

Comment établir le lien entre une formation individualisée et son coût aux regards des organismes de formations ? De plus, comment peut-on prendre en compte l'individu au centre de ce système ?

¹⁰³ A. Geay, Ibid, p105.

Faire une formation individualisée, en prenant en compte chaque individu dans un groupe préétabli, permet de faire développer l'autonomie et les relations des individus avec l'environnement. De plus, cela amplifie sa motivation car par l'acquisition de nouveaux modes d'appropriation de savoirs il prend conscience qu'il peut mieux apprendre dans un milieu qui permet de lui apporter une aide et qui lui permet de s'adapter à celui-ci. « Cette double exigence d'autonomisation et de socialisation nécessite une ingénierie spécifique : l'objectif est de créer un environnement éducatif, adapté aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant, suffisamment souple pour qu'il ait la possibilité de devenir le maître d'œuvre de sa formation et de sa vie en général, dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle »¹⁰⁴.

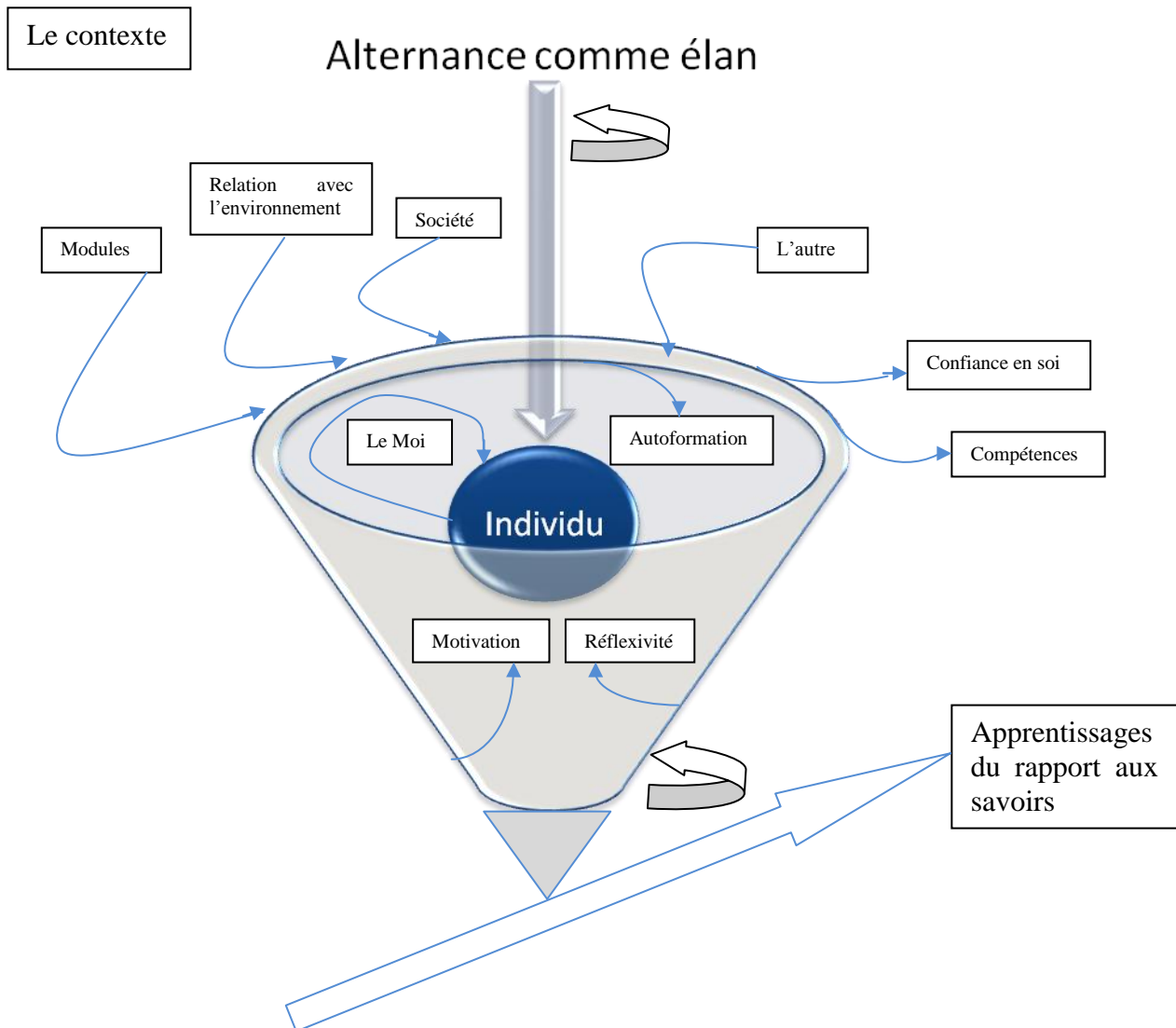
Dans la transposition de la formation modularisée vers l'individualisation de l'enseignement, nous pouvons établir la relation d'alternance qui existe entre la transmission de savoirs pratiques aux savoirs théoriques institués.

Le processus d'individualisation de l'enseignement peut s'apparenter en partie au cycle de Krebs. Ce cycle consiste en un équilibre moléculaire cellulaire. Cet équilibre est dû à des apports et des rejets de molécules dans la cellule pour produire de l'énergie nécessaire à son fonctionnement. Dans le processus d'individualisation de l'enseignement, la cellule représente l'individu, celui-ci est en équilibre lorsque les différentes molécules sont assimilées à tout ce qui peut entrer et sortir de l'individu. L'énergie de l'individu s'apparente à sa progression dans le rapport aux savoirs sans régression du fait d'avoir une alternance comme notion d'élan, de propulsion. Ce cycle est comparable à une toupie qui s'autoalimente. L'alternance joue le rôle de catalyseur ; quand la mayonnaise prend, on peut ajouter de l'huile, cela reste toujours de la mayonnaise.

Lorsque la synergie de la toupie est lancée, elle s'autogère. L'individu peut se développer et apprendre de nouvelles connaissances quelques soient les connaissances dans un contexte défini.

¹⁰⁴ A. Jézégou, *op. cit*, p67

La complexité de l'individualisation de l'enseignement :



Pour conclure, le concept d'individualisation vu par différents auteurs montre plusieurs divergences de ce terme. Certains auteurs (Philippe Perrenoud, Gaston Pineau) considèrent que c'est l'association de notions telles que l'individu, le rythme, le temps et l'espace. De là, deux voies sur lesquelles le concept peut s'orienter : vers la modularisation et vers l'individualisation. Seulement, certains auteurs (Hervé Prévost, Annie Jézégou, Louis Not) conçoivent l'individualisation comme une alternance entre l'autonomisation et la socialisation. Les auteurs montrent que, sur ce principe, la notion d'alternance est primordiale dans la réussite d'un apprentissage technique et/ou général. En quelque sorte, l'individu s'autoforme dans l'aménagement de son environnement, ou l'individu se projette dans son environnement pour apprendre seul et avec les autres.

Cette complexité de l'individualisation de l'enseignement montre le transfert d'une discipline technique vers une discipline générale si l'alternance de l'une vers l'autre reste à l'appartenance de l'individu, des savoirs et de son environnement dans une notion étroitement liée. La prise en compte de ces éléments dans leur globalité par les formateurs favorise l'accessibilité des savoirs à l'apprenant. L'apport du formateur dans l'individualisation des parcours et des formations des apprentis favorise leur apprentissage.

5. Conclusion première partie

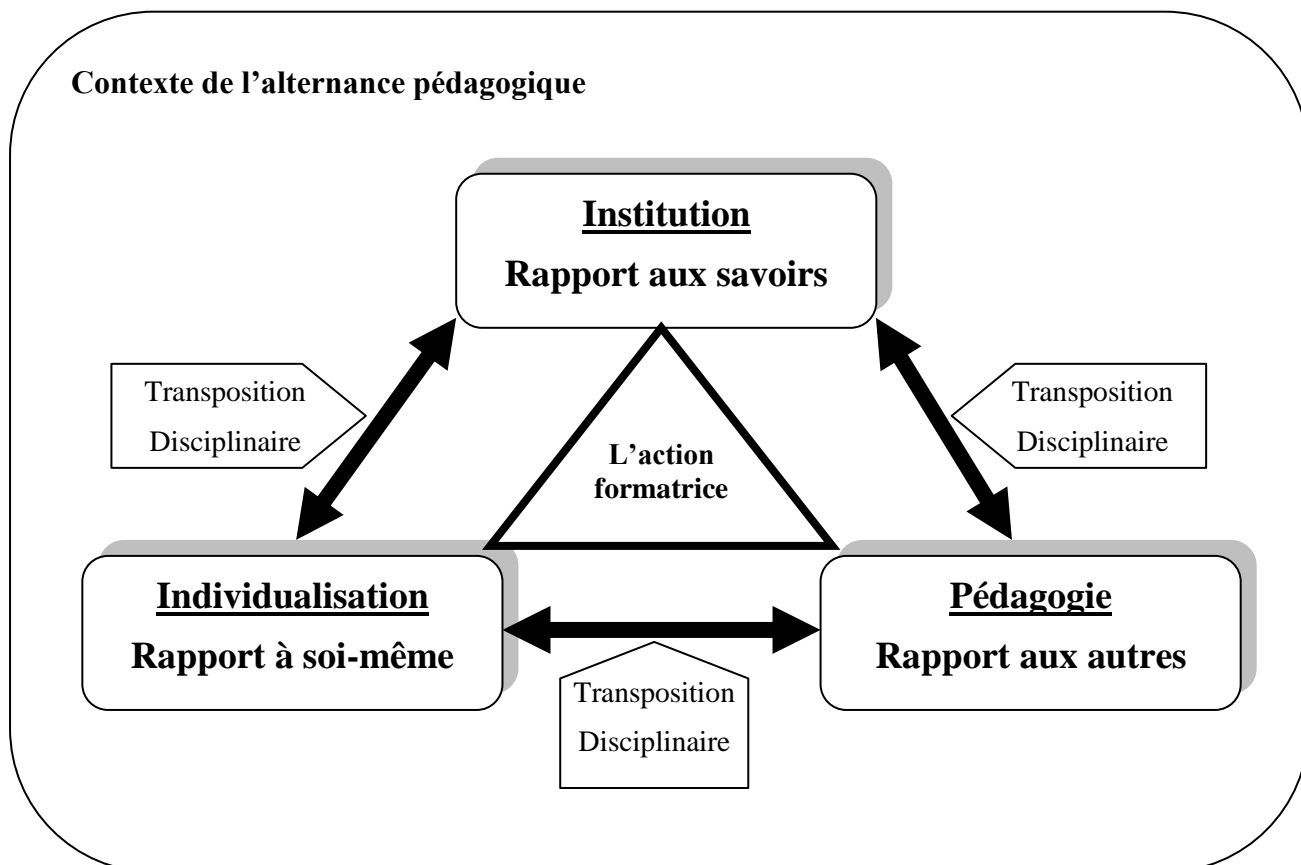
Le contexte dans lequel « en quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI » contribue fortement à envisager des solutions pédagogiques en vue d'aider les apprentis de l'industrie à s'autoformer dans un cadre déterminé par le contexte socio-économique dans lequel ils travaillent. En effet, mettre en relation les pratiques et les théories dans des lieux et dans des temps différents semble être l'objectif à atteindre.

Cette l'approche théorique effectuée en lien direct avec la problématique de départ et notre contexte professionnel a permis de mettre en avant trois concepts étroitement liés : l'« institution », la « pédagogie » et l'« individualisation ». Ces trois concepts se mélangent, se coordonnent et se côtoient dans un souci de rapprocher les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Ainsi ils ont chacun à leur manière comme similitude la notion de « rapport ».

Les institutions éducatives désignent un rapport aux savoirs et plus précisément un rapport aux disciplines et de leurs évolutions dans différents contextes politico-socio-économiques. Ici, le rapport aux savoirs est étroitement lié au rapport de pouvoir. Chacune des institutions éducatives détermine ses propres savoirs avec une « paupérisation » entre elles, c'est ce qui met de la distance entre les pratiques et les théories.

Le concept de pédagogie introduit le rapport aux autres dans la relation pédagogique par les rôles des formateurs dans l'élaboration d'une transmission des savoirs et dans la complexité entre les relations de l'alternance pédagogique. L'individualisation peut alors être transposée comme un double rapport : à soi-même où à l'autre, à soi-même et à l'environnement. Ce double rapport est capital pour un apprentissage en situation d'alternance.

Les différents rapports, aux savoirs, aux autres et à soi-même sont liés dans un contexte d'alternance pédagogique en vue d'une transposition des méthodes d'enseignement technique vers des méthodes d'enseignement général pour rapprocher l'alternance école/entreprise. Le rôle des formateurs dans ce travail est un rôle à l'inverse de ce qu'on leur demande, c'est-à-dire qu'il faut procéder à l'inverse d'une transposition didactique d'une discipline en partant non plus de la logique interne de la discipline mais de partir de l'activité même de la discipline.



Institution, pédagogie et individualisation en situation d'alternance

Si cette approche théorique nous permet de montrer que les « disciplines » aussi bien techniques que générales, doivent adopter une approche didactique en situation d'apprentissage (liées à la fois à la discipline et à l'activité professionnelle). Il serait important de conduire une enquête terrain auprès des pratiques de la formation aux prises avec une telle question en situation d'alternance.

2^{ème} PARTIE :

**A LA RECHERCHE DE PRATIQUES DE
TERRAIN DE DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE
DANS UN CONTEXTE D'INDIVIDUALISATION**

L'étude terrain permettrait d'établir des liens d'une part entre ce qui se passe dans les situations pédagogiques dans le contexte du CFAI Centre d'Amboise et d'autre part entre ce que l'on peut faire comme connexions avec la théorie pédagogique. Les objectifs seraient de faire des choix stratégiques concernant le guide d'entretien et le public à interviewer par rapport à un contexte situationnel. Ces objectifs contribuent à faire des liens entre la pratique et la théorie. Cette méthodologie de recherche permet d'être rigoureux dans la procédure de recherche liée à la problématique de départ.

1.METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour présenter les moyens et les outils utilisés dans l'élaboration de notre travail de recherche, il va être important d'établir des choix qui seront justifiés dans une certaine chronologie temporelle. Parler de temporalité et d'alternance semble essentiel au regard de notre problématique de recherche et de la situation dans laquelle nous étudions nos hypothèses. Pour cela, « avant d'interroger ces sujets, des hypothèses ont été élaborées. Le chercheur a déterminé des facteurs de la situation dont il veut rechercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'interview »¹⁰⁵. Dans la temporalité il y a des moments passés, présents et futurs pour faire émerger et donner du sens aux interprétations des situations vécues ; c'est prendre du temps pour en gagner d'autre.

Par la suite, les définitions et les choix d'une méthodologie propre à notre travail de recherche vont permettre de rendre compte de tous les paramètres qui jouent un rôle dans l'affirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de départ, ou encore dans la révélation d'un autre problème qui n'a pas été pris en compte et qui restera peut-être une question en suspend.

Enfin, il sera nécessaire d'effectuer un retour réflexif sur notre méthodologie de recherche pour la bonne raison que cela nous permettra de mettre en corrélation ce que nous avons vécu en direct et ce qui c'est réellement passé pendant notre recherche sur le terrain.

¹⁰⁵ M. Grawitz, 1984, *op.cit.*, p.703

1.1. LA SITUATION DE TERRAIN

Pour étudier l'impact des IFTI sur l'individualisation de l'enseignement général, notre terrain d'étude retenu est celui du CFAI Centre d'Amboise, organisme de formation en apprentissage. Nous avons choisi ce terrain d'étude pour la raison suivante : c'est le lieu où nous exerçons notre métier de formateur depuis plusieurs années pour des apprentis en apprentissage par alternance.

Le CFAI Centre d'Amboise est un centre parmi les quatre centres de formation d'apprentis de l'industrie de la Région Centre géré par une association de loi 1901 regroupant les six chambres syndicales patronales de la métallurgie de la Région Centre. Nous avons choisi d'établir nos recueils de données dans le CFAI Centre d'Amboise pour des raisons de temps et de distance car les trois autres centres sont à plus de cent kilomètres de notre lieu de travail.

Pour établir des réponses à nos hypothèses de départ concernant notre problématique, nous allons démontrer et expliquer quelle méthodologie nous allons utiliser afin d'organiser notre travail de recherche.

1.2. LE RECUEIL DES DONNEES

Après une brève description des différentes méthodes de recueil de données, nous choisirons celle la plus pertinente pour les besoins de la recherche concernant l'analyse de nos données recueillies.

1.2.1. LES TYPES D'ENTRETIENS

Il existe un certain nombre de méthodes pour recueillir des données. Pour cela, nous allons nous appuyer sur le Manuel de recherche en sciences sociales de Raymond Quivy et de Luc Van Campenhoudt. Ils préconisent quatre grands types de méthodes de recueils de données : l'enquête par questionnaire, l'entretien, l'observation directe et le recueil de données existantes.

Chaque méthode a certains avantages et certains inconvénients. Cependant, comme le démontre cet ouvrage, certains critères de l'enquête par questionnaire ne semblent pas convenir à l'idée que nous nous faisons de la prise d'informations concernant le public que

nous visons et son nombre pour notre étude : « ces enquêtes sont généralement beaucoup plus élaborées et consistantes que le sont les sondages. Compte tenu du grand nombre de personnes généralement interrogées et du traitement quantitatif des informations qui devra suivre, les réponses à la plupart des questions sont normalement précodées de sorte que les répondants doivent obligatoirement choisir leurs réponses parmi celles qui leur sont formellement proposées »¹⁰⁶. De plus, il y a peu de liberté d'expression dans ce type de méthode.

En ce qui concerne l'observation directe, nous avons voulu dans un premier temps effectuer ce type de méthode en l'associant à l'entretien pour pouvoir couper certaines informations dites et certaines non dites sur une base de l'observation non participante. Ce type de méthode permet « la saisie des comportements et des événements sur le vif »¹⁰⁷ du sujet. Cependant, cette méthode possède quelques limites liées à notre terrain de recherche et liées aux sujets observables du fait que le milieu de l'éducation participe à un effet globalisant des sciences de l'éducation. Il regroupe une multitude de comportements, de relations entre les différents acteurs, à tel point qu'il est presque impensable d'en dissocier un, ce qui pose « le problème de l'interprétation des observations »¹⁰⁸ et de l'élaboration des grilles d'observation sans préjugés ou sans aprioris.

La méthode de recueil de données existantes a été un moyen et non une méthode, car les informations recueillies sur la toile numérique nous ont permis de pouvoir étayer et concevoir notre question de départ. En effet, partir des données recueillies sur internet concernant l'efficacité des IFTI dans les enseignements techniques nous a incité à nous poser des questions sur les effets de cette individualisation dans les enseignements généraux.

Effectivement notre choix de méthode de recueil c'est centré sur l'entretien du fait qu'il y a un rapport humain entre l'interviewé et l'intervieweur comme le stipule Quivy : « les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine »¹⁰⁹. Dans cet ouvrage, Quivy explique qu'il existe plusieurs types d'entretiens : entre autre, l'entretien semi-directif, l'entretien centré, les récits de vie et compréhensif. Naturellement, notre choix se porte vers l'entretien semi-

¹⁰⁶ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, (rééd. 2006), p171

¹⁰⁷ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p179.

¹⁰⁸ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p180.

¹⁰⁹ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p173.

directif car d'après Quivy, « l'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, est certainement le plus utilisé en recherche sociale »¹¹⁰

Alors une question s'impose : pourquoi choisir et utiliser des entretiens semi-directifs ?

Les entretiens semi-directifs permettent de répondre à notre demande tout en laissant une liberté d'expression à l'interviewé ce qui permet d'approcher d'autres sujets en relation avec la problématique et de recueillir des informations dont nous ne soupçonnions pas l'existence. En effet, « autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement »¹¹¹.

Pour cela, l'entretien semi-directif doit pouvoir faire ressortir des éléments en relation avec nos hypothèses de telle sorte que certaines questions posées incitent l'interviewé à déployer un discours explicatif de son activité professionnelle voire personnelle. Il est vrai que lorsque nous posons une question comme « décris-moi comment tu fais pour débiter un cours », nous entendons par là que l'interviewé doit nous décrire avec précision son action pédagogique face à un public d'apprentis en situation. Le fait de donner des détails sur ses actions peut permettre à l'interviewé de prendre conscience de ses actes en situation et de là, il peut donner plus de renseignements, de solutions à ses problèmes et par conséquent nous donner d'autres informations qui pourront être utilisées dans l'analyse de contenu. De plus, les relances que nous pouvons proposer peuvent aussi contribuer à aider l'interviewé à donner plus de lui dans l'entretien.

1.2.2. LE GUIDE D'ENTRETIEN CHOISI

Pour une première élaboration de guide d'entretien, une multitude de questions qui représentent pour nous un lien étroit avec la problématique sont déversées sur papier sans aucun lien précis les unes par rapports aux autres. Puis, il a fallu que nous structurions notre guide d'entretien et c'est avec les expériences et les échanges fructueux avec les étudiants en Master SIFA de notre promotion qui maîtrisaient l'exercice que nous avons pu établir un premier jet de guide d'entretien. Ce premier jet constitue une amorce de guide d'entretien qui permettra de décortiquer nos hypothèses de départ, ce que Quivy démontre : « la première opération de la phase d'observation consiste donc à concevoir un instrument

¹¹⁰ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p174.

¹¹¹ R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p174.

capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses. Cet instrument sera souvent, mais pas obligatoirement, un questionnaire ou un guide d'interview »¹¹².

Donc, pour établir notre guide d'entretien, nous nous interrogeons sur les objectifs en lien direct avec nos hypothèses. Nous nous questionnons sur quelles sont les méthodes d'enseignement qui sont employées par les formateurs ? Quels sont leurs effets sur l'apprenant ? Quels sont les outils utilisés par les formateurs en situation pédagogique ? Et savent-ils ce que sont les IFTI dans un CFAI ?

En effet, le guide d'entretien doit proposer un maximum d'informations indirectes en rapport avec nos concepts et nos hypothèses de départ pour que les réponses des interviewés puissent dégager des informations, après analyse. Mais, nous devons établir les questions de l'entretien en lien avec nos concepts et nos hypothèses, et pour tester nos questions nous avons effectué un entretien exploratoire afin de nous familiariser avec cette technique de l'entretien.

Pour cet entretien exploratoire, nous avons téléphoné à Albert¹¹³ pour que l'on convienne ensemble d'un jour et d'une heure de rendez-vous. Nous avons convenu du jeudi 10 février 2010 en début d'après midi. Cet entretien s'est déroulé dans une pièce du foyer des jeunes apprentis dont nous sommes le responsable.

Avant cet entretien, nous avons demandé l'accord d'Albert pour l'enregistrer. L'entretien a duré 37 minutes. Albert, n'étant pas sur son lieu de travail et ne pouvant pas être déranger, se sentait dans de bonnes conditions pour répondre à nos questions.

Après une brève explication de notre sujet de recherche, dont nous estimions qu'Albert devait en connaître l'objet, nous déroulions notre guide d'entretien exploratoire. Pour mettre à l'aise notre interviewé, les premières questions de notre guide étaient en relation avec ce qu'il pouvait nous dire de lui. De là, nous recentrons nos questions en rapport avec notre fil conducteur concernant nos hypothèses de départ.

Durant cet entretien exploratoire, le discours d'Albert démontre que le guide d'entretien semble répondre en partie aux questions dont nous faisons référence ci-dessus. Seulement, nous nous sommes rendu compte que d'autres questions essentielles pourraient

¹¹² R. Quivy, L. Van Campenhoudt, Ibid, p165.

¹¹³ Dont le prénom a été déontologiquement choisi

préciser davantage les objectifs fixés, c'est pour cela qu'à la suite de cet entretien quatre questions supplémentaires ont fait leur apparition dans notre guide d'entretien.

Suite à l'entretien exploratoire d'Albert, nous avons choisi de garder celui-ci car la pertinence des réponses d'Albert apporte suffisamment de données à notre recherche et par conséquent nous ne pouvions pas nous permettre de l'omettre. En effet, « l'intérêt de l'enquête par entretien au début de recherche ne se limite cependant pas toujours à la seule préélaboration de l'enquête principale. Il arrive que les entretiens, conçus pour aider à la conception de l'enquête extensive, aient aussi leur propre finalité »¹¹⁴.

Notre guide d'entretien se compose au final de vingt questions sous forme de thèmes définis en fonction de nos hypothèses de recherche. Les trois premières questions permettent de mettre en confiance les interviewés. Les cinq suivantes concernent notre premier concept sur le regard des disciplines dans les institutions. Ensuite, les autres questions alternent le concept de pédagogie et celui de l'individualisation. Certaines questions sont formulées de telle sorte que nous puissions recouper certaines informations dites ou décrites par les interviewés.

Dans notre guide d'entretien, les questions que nous posons à nos interviewés sont toutes à la première personne du singulier car les personnes qui passent l'entretien sont des collègues de travail que nous côtoyons assez souvent du fait du petit nombre de salariés du centre de formation d'apprentis d'Amboise.

Il est vrai que certaines questions ont pour but de décrire des actions comme « décris-moi une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez l'apprenti » ce qui engendre un discours de narration. Il y a d'autres questions qui permettent de donner une opinion sur un sujet donné comme « qu'entends-tu par îlots de formation technique individualisés ? » ce qui montre l'intérêt du discours d'opinion.

1.2.3. LE CHOIX DU PUBLIC VISE

D'après le contexte de départ qui consistait à étudier les relations entre les différents acteurs de l'individualisation des parcours et des formations, il semblait nécessaire de choisir un acteur de chaque sommet du triangle pédagogique : entre autre faire un entretien avec un apprenti, faire un second entretien avec un tuteur dans une entreprise et un dernier entretien avec un formateur.

¹¹⁴ A. Blanchet, A. Gotman, 1992, *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan Université, p.45

Faute de temps, nous avons fait le choix de faire des entretiens seulement avec des formateurs du CFAI Centre d'Amboise pour diverses raisons :

- Les formateurs sont au centre des enjeux de l'individualisation des parcours et des formations car ils participent activement à la conception de modules dans les IFTI.
- Les formateurs sont capables d'évaluer les effets de l'individualisation sur les apprentis.
- Les autres acteurs du triangle pédagogique pourront faire l'objet d'une recherche ultérieure et mettre en relation différents travaux par rapport à ce sujet.
- Pour favoriser l'analyse des données, pour mettre en corrélation les données recueillies et pour infirmer ou confirmer nos hypothèses de départ.
- Un choix délibéré pour des raisons relationnelles entre les disciplines dites « générales » et les disciplines dites « techniques ».
- Pour des raisons de bonnes relations professionnelles entre l'intervieweur et les interviewés.
- Du fait de la convivialité et de la taille de la structure du CFAI Centre d'Amboise.

Le choix s'est porté sur quatre formateurs. Ils ont certains points en commun : ils sont tous de sexe masculin, ils ont tous une expérience de plusieurs années dans la formation, ils travaillent tous sur le même site et ils ont tous de près comme de loin entendu parler de l'individualisation des parcours et des formations. Nous avons fait volontairement ce choix pour constituer une part d'invariants dans notre dispositif d'étude et cela permet d'établir des relations entre les différents entretiens c'est pour cela que « l'individu est choisi non pas pour sa personnalité propre, mais au contraire pour un certain nombre d'attributs : âge, sexe, profession, qui en font un élément d'un échantillon représentatif d'une catégorie plus vaste, que l'on se propose d'étudier »¹¹⁵.

Pour chacun d'entre eux, une demande orale a été effectuée en amont pour que les interviewés ne se sentent pas obligés d'accepter de participer à notre étude de recherche. Tous les interviewés ont décidé librement de participer à notre recueil de données. Et c'est suite à cela que les rendez-vous avec eux se sont concrétisés. D'ailleurs, nous avons été surpris de l'engouement de nos collègues à apporter activement leur contribution à notre sujet de recherche. Parfois même, certains pensaient que ce qu'ils allaient nous déclarer,

¹¹⁵ M. Grawitz, 1984, *op. cit.*, p.563

allait être le déclencheur de modifications dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Par contre, nous leur avons expliqué que le but de notre recherche n'était pas forcément de trouver une solution qui allait changer leurs pratiques professionnelles mais qu'elle pourrait y contribuer (cela dépendrait de l'analyse des données et des réponses liées à nos hypothèses).

Dans le choix des interviewés, un autre paramètre entre en jeu : c'est celui des disciplines enseignées. C'est pour cela que nous avons choisi de faire deux entretiens de formateurs d'enseignement général n'utilisant pas les IFTI et deux entretiens de formateurs d'enseignement technique utilisant les IFTI. Ce choix délibéré vient naturellement interroger la problématique. A cela s'ajoute un degré de liberté supplémentaire du fait qu'un formateur de disciplines générales enseigne à des niveaux IV et V, qu'un second formateur de disciplines générales enseigne à des niveaux III et IV, qu'un troisième formateur de disciplines techniques enseigne à un niveau IV et qu'un dernier formateur de disciplines techniques enseigne à un niveau III¹¹⁶.

Une brève présentation des interviewés est nécessaire pour montrer l'échantillon de notre recherche ; Albert, Bernard, Claude et Daniel, dont les noms ont été déontologiquement choisis afin de respecter l'anonymat, se sont employés à répondre à notre guide d'entretien.

- Albert est un homme de 47 ans, il est formateur d'enseignement général depuis une vingtaine d'année au sein du CFAI Centre. Il a toujours baigné dans le milieu de l'éducation suite à sa formation initiale. Albert enseigne l'économie et la gestion aux apprentis préparant le Baccalauréat professionnel et le Brevet Technicien Supérieur.
- Bernard est un homme de 48 ans, il est formateur du domaine professionnel depuis une douzaine d'année au sein du CFAI Centre. Avant d'être formateur, il a travaillé dans des entreprises industrielles. Sa dernière expérience professionnelle, dans une entreprise industrielle, le sensibilisera à la notion de formation d'adultes ce qui par la suite l'entraînera vers la formation d'apprentis. Bernard enseigne l'électrotechnique aux apprentis préparant le Baccalauréat professionnel.

¹¹⁶ Dans le système scolaire français, les niveaux correspondent à des catégories de diplômes : le niveau V correspond aux diplômes de Certificat d'Aptitude Professionnel et de Brevet d'Etude Professionnel, le niveau IV correspond aux diplômes de Baccalauréats, le niveau III correspond aux diplômes Baccalauréat +2, le niveau II et I correspondent aux diplômes universitaires nationaux.

- Claude est un homme de 50 ans, il est formateur d'enseignement général et technique depuis une quinzaine d'année. Après plusieurs emplois dans le domaine technique où il a été responsable de formation des salariés d'une entreprise, l'opportunité s'est offerte à lui pour devenir un formateur de disciplines générales puis techniques au sein du CFAI Centre. Claude enseigne le dessin industriel et la mécanique aux apprentis préparant le Brevet d'Etude Professionnel et le Baccalauréat professionnel.
- Daniel est un homme de 44 ans, il est formateur du domaine professionnel depuis cinq ans. Depuis toujours il semble avoir une envie d'enseigner, de transmettre ce qu'il sait. Donc après plusieurs années dans le milieu industriel, il postule pour être formateur au CFAI Centre. Daniel enseigne l'électrotechnique aux apprentis préparant le Brevet Technicien Supérieur.

1.2.4. LA CONDUITE DES ENTRETIENS

Tout au long de la conduite des entretiens, il a fallu que parfois nous relançons les interviewés pour qu'ils puissent produire un discours que nous pourrions exploiter par rapport à notre guide d'entretien. Le déroulement des situations d'entretien s'est réparti selon trois étapes : avant, pendant et après les différents entretiens.

En effet avant chaque entretien, nous avons pris le soin de demander l'accord de chaque interviewé de pouvoir enregistrer notre conversation avec un dictaphone numérique. Effectivement, les entretiens se sont déroulés sous forme de discussion sachant qu'ils savaient qu'ils devaient répondre à une série de questions concernant leurs activités professionnelles.

De plus, nous leur avons expliqué brièvement notre sujet de recherche pour qu'ils puissent se faire une idée de ce sur quoi nous allions discuter ensemble. Il est vrai que nous n'avons pas révélé nos attentes pour qu'ils puissent nous répondre sans être influencés.

En ce qui concerne les lieux où se sont déroulés les entretiens, nous avons proposé à Albert et à Claude de faire les entretiens dans une pièce du foyer des jeunes apprentis du CFAI Centre d'Amboise car nous estimions qu'une salle du CFAI serait un lieu trop fréquenté et qui pourrait nuire à la qualité de l'entretien. Etant dans une pièce du foyer des jeunes apprentis du CFAI, nous savions que l'on ne serait pas dérangé.

En ce qui concerne les entretiens de Bernard et de Daniel, nous leur avons laissé le choix du lieu d'entretien sachant qu'il fallait qu'ils choisissent un endroit où l'on devait pouvoir avoir une discussion dans le calme. Tout naturellement, ils ont opté pour leurs salles de cours respectives où ils se sentaient dans des conditions favorables pour répondre à nos questions sachant qu'ils avaient vérifié auparavant que ces salles ne seraient pas utilisées pendant plusieurs heures. En effet, nous n'avons pas été dérangés pendant les différents entretiens.

Pendant les entretiens, nos discussions se sont déroulées de façon décontractée du fait des relations que nous entretenons avec nos collègues de travail. C'est pour cela que nous avons opté pour le tutoiement dans nos questions et nos relances. Il est vrai que ce type d'entretien permet une plus grande liberté d'expression des interviewés mais en contre partie cette liberté d'expression s'écarte de notre sujet de recherche. C'est pour cette raison qu'il a fallu que nous dirigions correctement nos entretiens en respectant le déroulement de notre questionnement. Il est vrai que lorsqu'un interviewé ne savait pas ou ne comprenait pas le sens de notre question, nous reformulions cette dernière autrement pour que celle-ci soit compréhensible par l'interviewé et qu'elle respecte l'idée première de notre fil directeur de l'entretien. Cette reformulation de question nous a permis de garder le fil directeur des entretiens.

Durant les entretiens, l'objectif était de produire, chez les interviewés, un discours par rapport à notre sujet de recherche. En effet, « l'enquêté peut répondre à sa guise, mais non parler de n'importe quoi. L'enquêteur le ramène au sujet. Il doit se rendre compte du niveau de profondeur auquel se situent les réponses de l'enquêté et les orienter dans le sens de l'objectif de l'entretien »¹¹⁷. Pour cela, notre stratégie se dirigeait vers deux directions : une première direction liée aux comportements physiques et une deuxième direction liée à un échange oral.

En effet, la stratégie du comportement physique consistait à donner de l'élan au discours des interviewés en ayant un comportement à la fois de mouvements des bras et du corps pour les inciter à parler sur la question posée et à la fois le fait d'écrire des parties du discours sur feuille devant eux déclenchait chez eux une envie de parler plus, voir de réfléchir pour donner une autre réponse possible.

¹¹⁷ M. Grawitz, 1984, *op. cit.*, p.703

Tandis que la stratégie de l'échange oral consistait à faire des relances brèves de type « et ensuite », « d'accord », « c'est-à-dire ». Mais aussi de reformuler une réponse de l'interviewé sous forme de question pour qu'il développe sa réponse car il pouvait y avoir de la matière à analyser, ou encore cela, pouvait débloquent l'interviewé sur ses propres propos. Deux types de formes de questions apparaissent : « interrogation référentielle : c'est une demande d'identification supplémentaire de la référence. Interrogation modale : c'est une demande d'identification de l'attitude propositionnelle de l'interviewé »¹¹⁸.

A la fin de chaque entretien nous avons remercié les interviewés de leurs participations à notre travail de recherche et nous leur avons détaillé nos hypothèses de recherche. De là, des réactions réflexives se sont développées, certaines d'entre elles ont suggéré déjà des suppositions de travail pour améliorer le système d'enseignement par alternance mais ce n'était pas le but de cet exercice.

1.2.5. LA RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

L'étape de la retranscription s'est faite en deux temps car les deux premiers entretiens ont été menés durant le mois de février et les deux autres durant le mois de mars. Les retranscriptions se sont faites à la suite des entretiens le plus fidèlement possible.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone numérique et les données enregistrées ont été exportés vers un ordinateur via un logiciel numérique pour faciliter la retranscription. Ce logiciel numérique permet de réduire la vitesse des discours pour pouvoir les retranscrire directement sous le format Word.

Les entretiens ont été numérotés par des lettres en fonction des noms des interviewés et par ordre de passage. Le prénom Albert a été choisi car ce prénom commence par la lettre « A » et car cet entretien s'est déroulé en premier. Il s'est déroulé le dix février 2010 en début d'après-midi et a duré environ trente sept minutes. L'entretien de Bernard comme « B » a eu lieu le onze février 2010 en début d'après-midi et a duré environ quarante cinq minutes. L'entretien de Claude comme « C » a eu lieu le douze mars 2010 en fin de matinée et a duré environ une heure et quinze minutes. Et enfin, l'entretien de Daniel comme « D » a eu lieu le quinze mars 2010 en début d'après-midi et a duré environ quarante minutes.

¹¹⁸ A. Blanchet, A. Gotman, 1992, *op. cit.*, p.84

L'importance des premières lettres du prénom des interviewés facilite la retranscription des interactions entre l'intervieweur et l'interviewé et permet de distinguer les différents entretiens. Cela montre, dans le temps imparti, comment se sont déroulés les différents entretiens.

Pour se repérer dans les différents entretiens et dans les différentes interactions, nous avons choisi d'utiliser un code de la méthode de recueil de données en sciences sociales de la manière suivante :

- a1 : concernant l'entretien d'Albert, pour la question numéro 1 posée par nous-mêmes.
- A1 : concernant l'entretien d'Albert, pour la réponse numéro 1 donnée par Albert.

Tous les entretiens ont été retranscrits de cette façon. De plus, chaque ligne des entretiens a été numérotée de telle sorte que l'on puisse se repérer dans chaque entretien.

Pour retranscrire fidèlement les entretiens, il était nécessaire de noter toutes les hésitations en les notant par « euh », « hun », les silences et les rires en les notant entre parenthèses « (silence) », « (rires) », les soupirs et les sifflets en les notant par « (soupir) » et « (sifflement) ». Lorsque l'interviewé avait une attitude réflexive et de recherche dans sa mémoire, nous le notions de la façon suivante : « (il réfléchit) », « (il cherche) ».

Pour que l'entretien reste totalement anonyme, tous les noms propres sont remplacés par une lettre sans lien avec le nom cité par l'interviewé (« Monsieur X ») et tous les lieux et les villes sont remplacés par une situation géographique (« une grande ville du centre de la France »).

1.3. UN REGARD REFLEXIF SUR CETTE METHODE

Cette méthode d'entretien semi-directif est pour nous une nouvelle approche de la recherche en sciences sociales car, lors de notre formation initiale en sciences de l'éducation, nous avons eu l'occasion de mener des enquêtes de terrain sur une base de questionnaire et sur un grand nombre d'échantillon mais par faute de temps nous ne pouvions pas opter pour ce type d'entretien. Dans ce type d'entretien semi-directif, c'est plus la qualité des entretiens qui sera représentative de l'étude de recherche et non la quantité.

Il est vrai que quatre entretiens semi-directifs effectués pour cette recherche ne favorisent pas l'objectivité des données du fait que l'on est dans une relation très étroitement liée entre l'intervieweur et l'interviewé. Cependant ces relations favorisent un regard sur nous, sur nos pratiques, et sur l'autre.

En effet, le fait de faire parler les interviewés sur leurs pratiques professionnelles a déclenché chez eux une certaine réflexivité sur leurs actions et ils ont pu prendre conscience directement ou indirectement de l'utilité de faire part à un collègue de leurs problèmes rencontrés et de les partager.

Il n'y a pas de méthodes plus propices que d'autres pour obtenir une recherche digne de ce nom, il suffit d'y être préparé et d'être convaincu sachant qu'il faut tenir compte des aspects environnementaux.

Suite à cette présentation et ce choix de l'outil utilisé pour recueillir des données, il semblerait que les entretiens semi-directifs puissent convenir à notre problématique. C'est pour cela, que nous allons procéder à l'analyse des entretiens concernant ces recueils de données pour effectuer par la suite les interprétations qui en découleront.

2. L'analyse des entretiens

2.1. INTRODUCTION

Les entretiens semi-directifs effectués auprès de quatre formateurs du CFAI Centre d'Amboise ont été effectués de telle sorte que nous ne retenons que leurs qualités et non leurs quantités comme nous le démontre Laurence Bardin : « le recours à l'analyse de contenu, pour tirer partie d'un matériel dit « qualitatif » est indispensable : entretiens d'enquête, de recrutement, de psychothérapie...donnant lieu à un matériel verbal riche et complexe.»¹¹⁹.

Au regard de ces entretiens, dans un premier temps, nous allons vous apporter la façon dont nous avons élaboré la construction des grilles d'analyse individuelles puis à la construction des grilles d'entretiens croisées.

Dans un second temps, de ces constructions des grilles, nous vous présenterons deux types d'analyses que nous avons effectuées dans cet exercice : l'analyse thématique et l'analyse croisées. En effet, de ces entretiens, nous avons voulu faire ressortir les différents thèmes qui montraient les principales idées fortes des interviewés mais aussi les différents messages qu'ils voulaient faire passer dans leurs discours.

Enfin, pourquoi croiser les données ? Effectivement, le fait de croiser les données va permettre de mettre en avant les interprétations que nous verrons par la suite. Nous avons croisé les données pour pouvoir établir un lien entre les différents thèmes abordés par les différents interviewés, ce qui nous permettra de pouvoir interpréter les données par thèmes communs. Il est vrai que cette analyse qualitative donne de nombreuses informations mais elle en évince d'autres comme nous le montre Laurence Bardin : « la technique a fait ses preuves, elle permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens. Mais, en fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'information propre à ce type d'investigation. »¹²⁰.

Pour faire face aux interprétations d'analyse, nous allons vous expliquer notre méthodologie de construction de nos grilles d'analyse.

¹¹⁹ L. Bardin, 1977, *L'analyse de contenu*, Paris PUF (rééd. 2007), p 93

¹²⁰ L. Bardin, 1977, *Ibid*, p 95

2.2. CONSTRUCTION DES GRILLES D'ANALYSE

Pour élaborer la construction des grilles d'analyse, nous avons effectué un travail en plusieurs parties. Les premières parties consistaient à travailler entretien par entretien, faisant l'analyse du premier entretien puis le second entretien, le troisième entretien et enfin terminer par le quatrième entretien. Les dernières parties consistaient à travailler sur tous les entretiens à la fois, ces étapes là se sont faites qu'après les analyses individuelles de chaque entretien.

Les premières parties de l'élaboration des grilles d'analyse sont découpées en plusieurs étapes dont nous allons vous les démontrer de manière chronologique.

Avant toute analyse, il s'est passé un certain laps de temps entre la retranscription et l'analyse proprement dite. En effet, fin mars les quatre entretiens ont été retranscrits et deux semaines après les retranscriptions, les analyses ont débuté. L'analyse individuelle de chaque entretien s'est déroulée selon trois étapes.

La première étape consistait à faire une lecture de l'ensemble de l'entretien pour percevoir les éléments qui permettent de voir les intensions, le fil conducteur de l'entretien dans l'esprit de l'interviewé. Cette première lecture, Laurence Bardin la nomme « la lecture « flottante ».- la première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations. C'est ce qu'on peut appeler la phase de lecture « flottante » par analogie avec l'attitude du psychanalyste. »¹²¹. Il est vrai que suite à cette première lecture, nous avons pu nous apercevoir qu'il ressortait un certain nombre d'idées qui au fil de l'entretien réapparaissait à plusieurs endroits dans le discours de l'interviewé. La première lecture est d'autant plus difficile car les interviewés ont certains signes d'hésitation et de répétition qui ne favorisent pas à une lecture fluide. Mais le paradoxe c'est que ces informations vont être utiles pour l'interprétation des données. En effet, Laurence Bardin l'évoque : « la lecture est à la fois « syntagmatique » (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et « paradigmatic » (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être, ou l'est effectivement dans un autre entretien) »¹²².

¹²¹ L. Bardin, 1977, Ibid, p 126

¹²² L. Bardin, 1977, Ibid, p 99

Dans un second temps, il s'agit d'effectuer une analyse thématique comme nous le montre Laurence Bardin lorsqu'elle nous dit que l' « on peut découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes si on le souhaitait »¹²³. Cette analyse thématique repose sur des mots ou des phrases dont la signification prend un sens pour les interviewés ainsi que pour nous. Il est vrai que lors de cette analyse thématique, il est apparu plusieurs thèmes et dans ces thèmes apparaissaient plusieurs sous-thèmes.

Dans cet exercice d'analyse, certaines parties de l'entretien n'ont pas été retenues car elles n'apportaient pas de sens aux discours des interviewés. Nous considérons qu'elles n'avaient pas d'intérêt primordial à l'étude.

Cette phase d'analyse thématique s'est combinée à une phase d'analyse séquentielle qui a pour but de rechercher les unités de sens dans les différents entretiens qui prend en compte le travail en amont sur les différents thèmes trouvés. Car comme l'écrit Laurence Bardin, ce sont « des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), mais aussi stylistique (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux) [qui] sont à la base de ce découpage »¹²⁴.

Pour établir un découpage séquentiel, nous nous sommes rendu compte que certaines conjonctions, certains adverbes, certains termes de liaison et le simple fait de la fin de la réponse de l'interviewé montraient que l'on passait d'une unité de sens à une autre. Par conséquent, le découpage séquentiel parvenait à montrer que les interviewés se servaient de ces appendices pour modifier leur discours.

Nous pouvons rajouter que cette étape de l'analyse a été effectuée après que nous ayons eu fini de rédiger notre partie conceptuelle. Les concepts étudiés nous ont permis de trouver plus facilement les thèmes généraux employés dans les entretiens mais aussi d'établir les sous-thèmes en lien avec les thèmes.

Pendant la construction de ces grilles d'analyse, il semblait difficile de ne pas prendre en compte nos hypothèses de départ par rapport aux différents contenus de chaque entretien. Donc nous nous sommes contraints à ne pas avoir à l'esprit nos hypothèses de départ sans évidemment oublier le sujet de recherche qui nous tient à cœur. Comment oublier les hypothèses sans oublier le sujet de recherche ? Toute la difficulté de la

¹²³ L. Bardin, 1977, Ibid, p 101

¹²⁴ L. Bardin, 1977, Ibid, p 102

construction des grilles d'analyse en est là sachant qu'au fur et à mesure de l'avancement des différents entretiens, il était très difficile de résister.

Un exercice d'autant plus difficile qu'il ne faut pas reproduire pour chaque entretien ce que nous avons pu réaliser dans un autre entretien, et que nous devons avoir en tête l'idée que c'est le premier entretien que nous analysons ; Laurence Bardin nous dit qu'il faut avoir une « attitude qui exige un effort – mais n'exclut pas l'intuition – dans la mesure où, à chaque nouvel entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même, et des entretiens précédents. Faire table rase d'a priori personnels ou de contamination en provenance de déchiffrages antérieurs, tout en bénéficiant par ailleurs, dans un « autre cerveau » en quelque sorte, des connaissances acquises par la pratique ou des apports théoriques ou méthodologiques extérieurs, et tout en préparant, en mûrissant, ce qui sera la deuxième phase de l'analyse, c'est-à-dire la transversalité thématique. »¹²⁵.

Dans cette analyse thématique, la construction de notre première grille d'analyse comporte cinq colonnes réparties suivant la numérotation des lignes, l'entretien intégral de l'interviewé avec toutes les répliques intégrant le codage des interactions, les unités de sens, les sous-thèmes et les thèmes. Il y a une grille d'analyse par entretien comportant plusieurs séquences. Les thèmes et les sous-thèmes par entretien sont parfois sensiblement identiques mais le fait de n'avoir pas analysé les entretiens les uns derrière les autres a montré ces différences de sensibilité linguistique.

Ce premier découpage séquentiel fait apparaître, à travers les unités de sens, des sous-thèmes de différentes catégories qui montrent les actions, des ressentis, des faits des interviewés, comme nous l'évoque Laurence Bardin que « chaque personne se sert de ses propres moyens d'expression pour rendre compte d'évènements, de pratiques, de croyances, d'anecdotes, de jugements... »¹²⁶.

La troisième étape de cette construction de grille d'analyse consiste à effectuer la « transversalité thématique ». Ce travail donne lieu à une nouvelle grille d'analyse transversale en lien avec les quatre grilles d'analyse individuelle. Entre temps, une grille d'analyse quantitative a été réalisée pour déterminer le nombre de thèmes et de sous-thèmes par entretien ainsi que le nombre de séquences par sous-thèmes.

¹²⁵ L. Bardin, 1977, Ibid, pp 96-97

¹²⁶ L. Bardin, 1977, Ibid, p 94

Avant cet exercice, une harmonisation des thèmes et des sous-thèmes a donné lieu à un réajustement. Ce travail a permis de trouver les liens entre les différents entretiens. En comparant les différents sous-thèmes des différents entretiens, nous nous sommes rendu compte que des similitudes apparaissaient. Par exemple, dans l'entretien n°1, le sous-thème « échanges professionnels » s'est transformé après relecture en « échanges de pratiques » car dans l'entretien n°2, le sous-thème « échange de pratiques » était en corrélation avec le sous-thème « échange de pratiques » de l'entretien n°1. Nous avons pu constater que cela était vrai pour les sous-thèmes mais aussi pour certains thèmes et ceci après relecture de certaines séquences dans un contexte particulier.

Après ce travail, nous sommes parvenus à trouver cinq thèmes qui sont eux-mêmes composés de différents sous-thèmes (de deux à quinze) :

1-Individualisation	3-Pédagogie	4-Projet
Adaptabilité	Captiver l'attention	Motivation
Accompagnement	Apprentissages	Temporalité
Alternance	Concrétisation	5- Reconnaissance
Autonomie	Didactique	Estime de soi
Modularisation	Echanges de pratiques	Kaïros
Socialisation	Gestion de comportements	Remise en cause
Prise en compte de l'individu	Evaluation	Respect
Réflexivité	Expérientiel	Satisfaction
2-Institution	Méthode	
Diplômes	Outils pédagogiques	
Disciplines	Prise de conscience	
Formation	Relations enseigné / enseignant	
Organismes de formation	Ressentis	
Savoirs être	Transmission de savoirs	
Savoirs faire		
Savoirs savants		

Parmi ces cinq thèmes et ces sous-thèmes associés trouvés à partir des grilles d'analyse des quatre entretiens, nous retrouvons certains termes de notre grille d'entretien et les différents concepts travaillés auparavant. En effet, l'autonomie, la socialisation, les différents savoirs, et la pédagogie sont retrouvés de façon très importante dans les entretiens. De plus, certains sous-thèmes ont fait l'objet d'être redéfinie car leur similitude

avec d'autres était évidente du fait des discours comparés entre les différents interviewés. Il a fallu faire des choix pour déterminer au mieux les sous-thèmes.

Toutefois, pour des raisons de temps, nous avons décidé de mettre de côté certains éléments de l'analyse qui pourront faire l'objet à l'avenir d'une analyse plus approfondie, cependant nous en tiendrons compte lors de l'interprétation des résultats.

Deux autres thèmes apparaissent lors de la construction de ces grilles d'analyse : le thème de projet et celui de reconnaissance. Ces différents thèmes semblent être différents des autres car cela touche directement l'interviewé, sa sensibilité, ses envies, et ses objectifs mais cela paraît être très important de le mentionner et d'identifier ce besoin et par la même occasion de l'interpréter car cela pourrait peut-être répondre en partie à nos hypothèses de départ.

2.3. ANALYSES THEMATIQUES DES ENTRETIENS

Ces analyses thématiques vont être faites entretien par entretien en commençant par celui d'Albert, puis celui de Bernard, puis celui de Claude et enfin celui de Daniel.

L'analyse de l'entretien d'Albert :

A partir de l'entretien d'Albert, nous avons pu identifier 54 séquences repartis selon cinq thèmes, et trois séquences qui n'ont pas retenus notre attention et ceci sur 94 interactions. La répartition des séquences est très disparate. En effet, un thème s'impose largement laissant place ensuite à deux autres thèmes qui sont relativement équilibrés puis deux autres thèmes en proportion très infime. Le thème de « pédagogie » s'impose largement avec 28 séquences du fait qu'Albert soit dans ce milieu depuis plusieurs années, puis le thème de « l'individualisation » et celui de « l'institution » qui ont respectivement 13 séquences et 9 séquences ce qu'Albert côtoie régulièrement de part sa fonction et lorsqu'il nous dit qu'il a « plusieurs casquettes » (A7, 37). Pour finir, les deux autres thèmes de « projet » et de « reconnaissance » qui sont de faible représentativité ont respectivement une séquence et deux séquences.

Dans chaque thème apparaît plusieurs sous-thèmes. Dans le thème de l'individualisation, il en ressort cinq sous-thèmes (accompagnement, adaptabilité, alternance, autonomie et socialisation). Dans le thème de l'institution, il en ressort six sous-thèmes (diplômes, disciplines, formations, organismes de formation, savoirs faire et

savoirs savants). Dans le thème de pédagogie, il en ressort 14 sous-thèmes (apprentissage, captiver l'attention, concrétisation, didactique, échanges de pratiques, évaluation, expérientiel, gestion de comportement, méthodes, outils pédagogiques, prise de conscience, relation enseigné/enseignant, ressentis et transmission de savoirs). Dans le thème de projet, il en ressort un seul sous-thème (temporalité). Et dans le thème de reconnaissance, il en ressort deux sous-thèmes (estime de soi et remise en cause).

Parmi les sous-thèmes, deux d'entre eux reviennent en force : le sous-thème de l'autonomie qui revient dans six séquences et celui de l'expérientiel qui revient dans huit séquences ce qui montre une certaine insistance de la part d'Albert par rapport à sa propre expérience dans le domaine de la pédagogie lorsqu'il nous dit que « ...pendant mes études j'étais un peu déjà dans l'enseignement... » (A10, 55) ou encore « ...j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes... » (A61, 381) et il insiste sur le fait que « ...pour moi, ça s'apprend sur le terrain... » (A64, 400), mais aussi le fait d'être dans un certain contexte où l'on marque les esprits sur des parcours et des formations liés à l'individualisation des enseignements où Albert essaie de la mettre en place auprès des apprentis dans sa discipline lorsqu'il nous dit « ...je les laisse se débrouiller, par contre s'il y en a un qui lève la main ou il m'interpelle pour poser une question, je vais l'aider... » (A45, 275-276) et de là il ajoute qu' « ...ils sont autonomes vis-à vis de moi... » (A43, 265).

Trois autres sous-thèmes comportent chacun trois séquences, cela montre que pour Albert ces séquences ont une signification et elles expriment quelque chose pour lui. Ces trois sous-thèmes représentent la socialisation, la formation et la concrétisation. En effet, la socialisation vue par Albert est une socialisation liée à un rapport aux autres comme il le précise dans les relation entre apprentis dans la classe où l'apprenti qui sait quelque chose peut le faire partager aux autres et par conséquent « ...il est un peu valorisé... » (A39, 237) et à un travail de dynamique de groupe lorsque les apprentis ont comme objectif de produire un travail collectif, « ...ils se mettaient deux par deux, ils allaient récupérer les emplois du temps... » (A56, 349-350) et suite à cela ils exposaient leurs travaux au groupe pour « ...en discuter tous ensemble... » (A85, 530). En ce qui concerne le sous-thème de la formation, Albert considère qu'il est important d'être formé lorsque l'on enseigne à un public d'apprentis et pour cela, c'est de participer à des « ...formation de formateurs... » (A62, 391) ou encore « ...qu'il y ait des cours de soutien de pédagogie... » (A68, 424) car « ...si il avait eu une formation, euh, en pédagogie... », il aurait pu anticiper les réactions

et les comportements des apprentis. Tandis que le sous-thème de la concrétisation conduit Albert à toujours proposer des situations pédagogiques qui se rapprochent le plus des faits réels que les apprentis peuvent observer dans leur quotidien « ...quand tu dévisses sur des choses concrètes qui les touchent directement... » (A35, 205-206) ou comme il nous le dit dans cet exemple : « ...j'avais carrément fait une photocopie d'une facture d'(une grande ville du centre de la France)... » (A28, 159-160) ou « ...sur des sujets plus, plus concret donc les mettre en situation d'écoute... » (A51, 314-315).

Par la suite, on peut remarquer qu'Albert attache moins d'importance pour 7 sous-thèmes de deux séquences et de 15 sous-thèmes d'une séquence. Parmi tous les sous-thèmes, certains associés à d'autres prennent une signification importante pour Albert car il estime que certains domaines sont primordiaux dans l'enseignement des disciplines comme la relation enseigné/enseignant, la gestion de comportements, captiver l'attention, les ressentis, la transmission de savoirs ou encore la gestion de comportement.

L'analyse de l'entretien de Bernard :

Dans l'entretien de Bernard, nous avons pu identifier 58 séquences réparties selon cinq thèmes et une séquence qui n'a pas retenue notre attention et ceci sur 45 interactions. Deux thèmes sur cinq présentent un nombre conséquent de séquences, deux autres thèmes sont en nombre moyen de séquences et ensuite un thème n'ayant qu'une seule séquence.

En effet, le thème de la pédagogie se compose de 27 séquences qui marquent un intérêt fondamental pour Bernard car cela fait dix sept ans qu'il fait de la formation « ...cinq ans au centre technique du décolletage en (région montagneuse)... » (B11, 82-83) et « ...ça va faire douze ans... » (B13, 110) en passant « ...de la formation continue, je suis passé en formation diplômante... » (B11, 84).

De plus, Bernard, étant dans le secteur de l'enseignement technique, démontre toute la portée du thème de l'individualisation qui se compose de 17 séquences. Pour Bernard, l'individualisation prend des airs de mise en action des apprentis dans leur propre formation lorsqu'il nous parle qu'il « ...essayais de leur faire prendre conscience... » (B18, 168) et ceci « ...à travers un peu le vécu... » (B18, 172), mais aussi elle permet de donner un peu de sa personne à chaque apprenti selon leurs besoins « ...avec un temps associé... » (B39, 396) et « ...puis à la limite sur une séance d'une heure ça fait six minutes chacun... » (B33, 344-345). Ce que Bernard veut rajouter sur l'individualisation c'est que laisser trop d'autonomie aux apprentis tue l'intérêt de l'enseignement technique

du fait que « ...les exercices ne sont pas forcément fait... » (B42, 446-447) car « ...c'est trop focalisé sur l'ordinateur... » (B42, 456).

Le thème de l'institution est présent dans huit séquences du fait que Bernard nous explique son parcours professionnel et personnel dans les diverses institutions et quels liens il a ou avait avec celles-ci pour devenir ce qu'il est aujourd'hui : un formateur d'enseignement technique qu'il nomme « ...formateur du domaine professionnel... » (B7, 33). Bernard explique son savoir faire professionnel qu'il a acquis durant sa mobilité professionnelle lorsqu'il précise « ... une année et demi, et après j'ai changé de région... » (B11, 80) car il « ...étais volontaire pour aller voir ailleurs... » (B11, 76).

Le thème de la reconnaissance présente dans cinq séquences paraît être un thème qui touche particulièrement la sensibilité de Bernard car sa façon d'enseigner dépend en grande partie du regard que portent les apprentis sur lui « ...c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien... » (B26, 259) et inversement son regard sur eux dans « ...l'échange du regard... » (B40, 421-422) ou « ...lorsqu'il y a une petite étincelle... » (B40, 419-420) car « ...l'un comme l'autre on s'est pas levé pour rien... » (B40, 422).

Le dernier thème qui ne comporte qu'une seule séquence concerne le thème de projet. Bernard montre du doigt le fait que l'organisation d'une séance pédagogique est liée à l'appréhension du temps de face à face pédagogique comme « ...de vouloir rentrer trop brusquement... » (B18, 156) car Bernard a « ...aussi plus de temps... » (B18, 155).

Il y a plusieurs sous-thèmes pour chaque thème. Pour le thème de l'individualisation, 7 sous-thèmes en sont ressortis (accompagnement, adaptabilité, alternance, autonomie, modularisation, prise en compte de l'individu et socialisation). En ce qui concerne le thème de l'institution, nous avons mis en évidence six sous-thèmes (diplômes, disciplines, organismes de formation, savoirs être, savoirs faire et savoirs savants). Dans le thème de pédagogie, on constate qu'il y a 14 sous-thèmes (apprentissage, captiver l'attention, concrétisation, didactique, échanges de pratiques, évaluation, expérientiel, méthodes, outils pédagogiques, prise de conscience, relation enseigné/enseignant, ressentis, transmission de savoirs et verbalisation de l'action). La temporalité est le seul sous-thème appartenant au thème de projet. Le thème de la reconnaissance regroupe quatre sous-thèmes (estime de soi, kaïros, satisfaction, remise en cause).

Parmi les sous-thèmes, le sous-thème de méthode et celui de l'autonomie comportent respectivement 7 et 6 séquences. Le nombre de séquences pour le sous-thème de méthode montre que Bernard attache de l'importance sur les méthodes pédagogiques face aux apprentis. Pour lui, il est le principal acteur d'une pièce où « ...on rentre en scène à chaque fois... » (B18, 143), il joue un rôle et « ... [il] fais un petit tour de table... » (B18, 161) pour « ...leur faire prendre conscience que finalement on apprend... » (B20, 196-197) tout en restant dans le milieu technique car « ...c'est possible [de] manipuler... » (B20, 198) sachant que Bernard essaie souvent d'avoir un regard sur sa méthode d'enseignement car celle-ci « ...n'est pas forcément adaptée à tout, à tout le public... » (B23, 224). En ce qui concerne le sous-thème de l'autonomie, Bernard considère que les apprentis devraient être autonomes pour être opérationnels dans n'importe quelles situations professionnelles qu'ils pourront rencontrer. Pour cela, Bernard les met en position de rédiger des « ...comptes rendu d'atelier, comptes rendu de manipulation, c'est la feuille vierge... » (B21, 207) pour que les apprentis apprennent le respect des normes, le travail rigoureux, « ...le fait d'avoir de l'exigence sur la forme... » (B26, 252) pour produire « ...quelque chose de propre et rigoureux... » (B26, 254-255). Mais, Bernard considère que l'autonomie seul n'est pas bénéfique à l'apprentissage chez l'apprenti car certaines méthodes sont « ...trop focalisé sur l'ordinateur, le câblage ne sera pas conséquent et les exercices pas forcément bon... » (B42, 456-457).

Deux autres sous-thèmes comportent chacun quatre séquence : l'alternance et les outils pédagogiques. L'alternance est vue par Bernard comme « ...un certain découpage des cours... » (B39, 394), « ...un découpage temporel... » (B39, 395) qui s'explique par une modularisation des séances pédagogiques. En parallèle, Bernard voit les outils pédagogiques comme une solution concrète, matérielle aux différentes alternances.

Trois séquences sont intégrées à chacun des sous-thèmes de l'accompagnement et de l'expérientiel cela montre que, pour Bernard, ces séquences expriment une volonté d'investissement dans l'apprentissage de l'apprenti par sa propre expérience professionnelle car il a appris « ...beaucoup de chose sur le tas... » (B36, 373).

Par la suite, Bernard accorde peu d'importance pour cinq sous-thèmes de deux séquences et pour 21 sous-thèmes d'une séquence. Seulement, il y a certains sous-thèmes que Bernard considère comme essentiels d'un point de vue des sensations intuitives comme l'estime de soi, les ressentis, les échanges de pratiques, les prises de consciences, les différents types de savoirs ou encore la verbalisation de l'action.

L'analyse de l'entretien de Claude :

A partir de l'analyse de Claude, nous avons pu identifier 52 séquences réparties selon quatre thèmes, quatre séquences qui n'ont pas retenu notre attention et ceci sur 38 interactions. La répartition des séquences par thèmes n'est pas régulière. En effet, un thème prédomine laissant place à deux autres thèmes qui sont relativement équivalents et un dernier thème comprenant peu de séquences. Le thème de « pédagogie » qui prédomine se compose de 26 séquences car Claude, depuis le début de son activité professionnelle, côtoie le monde de la formation et par conséquent il est familier avec la notion de pédagogie sans vraiment savoir ce que cela signifie. Puis les thèmes d'« individualisation » et d'« institution » ont respectivement 11 séquences et 9 séquences ce qui montre que Claude porte de l'attention à sa propre acquisition de savoirs et à sa façon d'accompagner les apprentis vers la réussite. Enfin, le thème de « reconnaissance » est présent dans six séquences ce qui montre que Claude tient tout particulièrement à cette notion de reconnaissance qui le réconforte dans sa réflexivité vis-à-vis de sa fonction et de ses actions.

Dans les quatre thèmes, il apparaît différents sous-thèmes. Dans le thème de l'individualisation, il y a cinq sous-thèmes (accompagnement, adaptabilité, autonomie, réflexivité, et socialisation). Dans le thème de l'institution, il apparaît six sous-thèmes (disciplines, formation, organismes de formation, savoirs être, savoirs faire et savoirs savants). Dans le thème de pédagogie, on distingue 12 sous-thèmes (apprentissage, captiver l'attention, didactique, échanges de pratiques, évaluation, expérientiels, gestion de comportements, méthodes, outils pédagogiques, relations enseignant/enseignant, ressentis, et transmission de savoirs). Enfin dans le thème de reconnaissance, il apparaît trois sous-thèmes (satisfaction, estime de soi, et respect).

Parmi les sous-thèmes, il n'y en a pas un qui prédomine parmi les autres. Trois d'entre eux (accompagnement, expérientiel et méthodes) ont cinq séquences à leur actif. Il est vrai que Claude tient plus particulièrement à l'accompagnement des apprentis car « ...c'est plus de poser des choses pour arriver à l'objectif alors ça c'est entre autre une de mes exigences... » (C28, 382-383). Mais ces exigences n'arrivent pas seules, elles sont liées à l'expérience de Claude qui a déjà enseigné « ...dans un collège à des sixièmes de mathématiques... » (C14, 145). Selon Claude, l'expérience « ...par rapport à des situations

sur le terrain... » (C31, 498) est primordiale pour être toujours performant dans son travail et qu'il apprend par ses erreurs lorsqu'il me dit : « ...je suis persuadé d'avoir loupé quelque chose un cours, c'est c'qui va m'servir de, de base... » (C38, 606-607). Claude insiste beaucoup sur ses méthodes d'enseignement du fait que celles-ci soient des méthodes à appliquer avec beaucoup de rigueur et d'ordre lorsqu'il nous annonce que « ...j'ai une logique dans ma formation et notamment au niveau d'la mécanique... » (C29, 416-417). Dans ses méthodes, Claude met en place assez rapidement des exemples qui donnent du sens pratique à ce qu'il veut démontrer aux apprentis pour les mettre en situation, « ...j'essaie de les mettre en difficultés croissantes... » (C19, 192) ou c'est lui qui impose sa logique, « ...qui pose les choses... » (C19, 201), « ...sa méthode de réflexion... » (C19, 202) pour laisser, par la suite, les apprentis problématiser des situations par rapport à « ...leur environnement professionnel ou personnel de, de faire une application... » (C28, 256-257).

Le sous-thème de l'estime de soi est composé de quatre séquences ce qui montre que Claude lui porte un intérêt tout particulier. En effet, lors de l'entretien, Claude se remet en question sur ses pratiques et ses ambitions professionnelles de telle manière qu'il n'est pas irremplaçable car « ...chacun sait c'qu'il a à faire [...] en clair j'suis pas irremplaçable, ça tourne tout seul... » (C28, 353 à 355). Mais il prend conscience que « ...je suis peut-être fais pour ça... » (C38, 600).

Dans le sous-thème de discipline qui comporte trois séquences, Claude indique les matières qu'il enseigne sans se préoccuper réellement du type d'enseignement car pour lui « ...les matières ça a pas beaucoup d'importance à [son] goût... » (C4, 25-26) et ceci en fonction de ses compétences professionnelles. Cependant, « ...j'ai laissé tomber les maths sciences qui était quelque chose de très théorique [pour] prendre quelque chose de plus technique... » (C5, 81-82). De plus, il minimise le fait qu'il enseigne plusieurs disciplines quand il dit « ...c'est tout ce que je fais c'est pas grand-chose... » (C9, 122).

Par la suite, on observe qu'il apparaît neuf sous-thèmes ayant deux séquences et douze sous-thèmes ayant une seule séquence, ce n'est pas pour autant qu'ils ont moins d'importance aux yeux de Claude. Car on peut regrouper certains sous-thèmes puisqu'ils prennent un sens commun dans l'esprit rationnel de Claude. Notamment, par exemple, en reliant le sous-thème de gestion de comportement et de relation enseigné/enseignant qui démontrent une certaine rigueur dans la demande de Claude envers les apprentis pour les déstabiliser pour « ...provoquer un changement... » (C22, 241). D'autres sous-thèmes ont

une importance pour Claude malgré le faible nombre de séquences comme : réflexivité, captiver l'attention, ou encore échanges de pratiques.

Assurément, pour Claude, l'intérêt premier c'est l'enseigné, réfléchir sur le fait de « ...leur faire prendre conscience... » (C37, 576) quelque soit la méthode : « ...une méthode d'analyse [...] une méthode de réflexion... » (C37, 578) car « ...ça peut réussir à leur développer... » (C37, 589-590) des compétences nouvelles. Pour cela, Claude a une procédure pour captiver l'attention des apprentis pour que l'information soit comprise par tous : « ...j'attends le silence [...] je commence par des rappels [...] je repose des formules [...] je continue le cours [...] j'donne des explications... » (C19, 180 à 185). Cet exercice demande à Claude beaucoup « ...d'énergie... » (C38, 621) car « ...il faut les garder concentrés... » (C38, 621).

Le sous-thème de l'échange de pratique illustre le fait que Claude puisse faire la connexion avec d'autres disciplines, « ...c'est la liaison qu'on peut, qu'on peut avoir avec les autres matières... » (C29, 446) pour « ...rebondir sur c'que disent les jeunes en terme d'amélioration de ma pédagogie... » (C29, 452-453). C'est avec ces échanges de pratiques que Claude peut mieux appréhender les relations qu'il entretient avec les apprentis.

L'analyse de l'entretien de Daniel :

A partir de l'entretien de Daniel, nous avons pu identifier 40 séquences réparties selon cinq thèmes, et quatre séquences qui n'ont pas été retenues et ceci sur 49 interactions. La répartition des séquences est très inégale. Effectivement, un thème prédomine par rapport aux autres. Deux thèmes ont un nombre de séquences équivalentes laissant place aux deux derniers thèmes n'ayant peu de séquences. Le thème de « pédagogie » s'organise selon 19 séquences car depuis son plus jeune âge, Daniel possède la fibre de la transmission de savoir car au lycée il expliquait « ...au reste de la classe comment faire pour euh faire une petite programmation... » (D39, 307-308). Puis les thèmes d' « individualisation » et d' « institution » ont respectivement 11 séquences et 7 séquences du fait que Daniel pratique dans ses enseignements l'individualisation à des jeunes apprentis car « ... [il] enseigne le génie électrique à des BTS... » (D7, 47). Enfin, les thèmes de « reconnaissance » et de « projet » ont respectivement deux séquences et une seule séquence mais cela prend du sens pour Daniel car c'est quelque chose de particulièrement personnelle, sur les opportunités des situations personnelles et professionnelles.

On peut remarquer l'apparition de différents sous-thèmes dans chaque thème évoqué ci-dessus. Dans le thème de l'individualisation, il apparaît cinq sous-thèmes (accompagnement, alternance, autonomie, prise en compte de l'individu et socialisation). Dans le thème de l'institution, il se dégage six sous-thèmes (diplômes, disciplines, formation, organismes de formation, savoirs faire et savoirs savants). Dans le thème de pédagogie, il en ressort douze sous-thèmes (apprentissage, captiver l'attention, concrétisation, didactique, échanges de pratiques, évaluation, expérientiels, méthodes, outils pédagogiques, prise de conscience, relation enseignant/enseignant et verbalisation de l'action). Dans le thème de projet, il en ressort seulement un sous-thème représentant la motivation. Dans le thème de reconnaissance, il existe deux sous-thèmes qui sont représentés par l'estime de soi et le *kaïros*.

Parmi les sous-thèmes, deux d'entre eux prédominent : le sous-thème de l'autonomie et celui des méthodes qui reviennent dans cinq séquences chacun. Cela montre que Daniel semble donner de l'importance à ces deux sous-thèmes et qu'il estime que l'autonomie et les méthodes sont étroitement liées. En effet, Daniel entend par méthodes, tout ce qui se rapproche aux différentes méthodes d'enseignement comme lorsqu'il nous dit « ...je déroule mon cours en m'appuyant d'exemples... » (D20, 119-120) ou « ...j'fais une petite démonstration au tableau... » (D36, 275). Mais ses méthodes sont toujours suivies d'une part de travail en autonomie de l'apprenti, Daniel « ...leur demande de beaucoup de chercher d'eux même de l'information de travailler en autonomie... » (D22, 152-153) et pour cela les apprentis « ...ont un accès internet depuis chez eux y peuvent suivre leur parcours pédagogique... » (D20, 134) et au CFAI après avoir donné les consignes c'est-à-dire qu' « ...on lui donne un parcours... » (D36, 259), « ...on lui donne les clefs [...] il travaille en autonomie oui il travaille tout seul... » (D30, 210 à 212) et « ...il avance à son rythme... » (D36, 260). Daniel nous explique qu'il se sent plus comme un coach vis-à-vis des apprentis car « ...nous on essaye on l'entraîne... » (D46, 373) pour que l'apprenti ait « ...de grandes chances de décrocher son diplôme... » (D46, 374-375) et pour cela « ...l'apprenti va essayer de découvrir par lui-même... » (D38, 295-296), c'est ce que Daniel met derrière le mot « ...méthodes intuitives... » (D38, 296).

Six autres sous-thèmes comportent chacun deux séquences, cela montre que Daniel globalise certains sous-thèmes et qu'ils ont une importance moyenne pour lui. Ces sous-thèmes ne font pas l'unanimité cependant en vue du nombre d'interactions et de la longueur de l'entretien, Daniel ne semble pas ouvert malgré les nombreuses relance de

notre part. Daniel nous parle beaucoup de ses expériences professionnelles « ...j'étais au service maintenance et après le bureau d'étude, bureau méthode, ingénierie et développement... » (D2, 18-19) ou encore « ...c'est ma première expérience en tant que formateur... » (D9, 57) et peu de son parcours personnel. Les sous-thèmes d'accompagnement et de socialisation reflètent une volonté de Daniel de faire travailler les apprentis en binôme « ...de faire des mariages de groupe... » (D36, 263) ce qui permet d'avoir une certaine liberté d'action pour les apprentis et pour Daniel car « ...ça nous soulage ça nous aide pas mal... » (D36, 267-268) et cela rend Daniel plus disponible pour « ...jongler d'un TP à l'autre... » (D36, 268). Le sous-thème des outils pédagogiques, malgré ses deux séquences, présente un intérêt pour Daniel du fait que ces outils sont les matériels utilisés en enseignement technique, « ...je l'utilise bon d'une manière globale... » (D36, 257-258) pour « ...réaliser des démonstrations aux jeunes... » (D38, 292).

Dans l'entretien de Daniel, il reste encore 18 sous-thèmes d'une seule séquence. Il est vrai que ce nombre paraît conséquent mais il est justifié car certains sous-thèmes se complètent mais ne sont pas identiques. Effectivement, le sous-thème de savoirs faire se combine avec le sous-thème de didactique car Daniel construit sa pédagogie sur ses acquis antérieurs lorsqu'il nous dit qu'il a eu « ...juste des cours au sein de l'entreprise... » (D13, 84) pour « ...gérer les conflits dans un groupe euh construire ses cours... » (D17, 104).

Daniel met le doigt sur deux sous-thèmes (captiver l'attention et relation enseignant/enseignant) car pour lui le dialogue est la source génératrice d'un bon apprentissage technique du fait que « ...c'est qui peut intéresser les jeunes les uns envers les autres c'est de savoir comment se passe la formation de tel jeune dans par rapport aux autres en entreprise... » (D20, 123 à 125) par conséquent Daniel réinvestit le discours pour faire « ...un échange, un débat en fait industriel sur la façon de faire dans les industries... » (D20, 125-126) pour « ...leur laisser le temps de parler... » (D24, 166).

Le dernier sous-thème qui semble être important pour Daniel c'est le sous-thème de la verbalisation de l'action. Daniel essaie de mettre les apprentis en condition d'examen dès le début des travaux pratiques en atelier et pour cela à l'apprenti « ...on lui demande de faire un p'tit point juste avant, de nous expliquer clairement c'est qu'il fait... » (D36, 269-270) et ce travail « ...ça va les aider... » (D36, 271). Donc pour Daniel, il faut « ...toujours les mettre en situation afin d'expliquer le travail qu'ils réalisent... » (D36, 273).

2.4. ANALYSES CROISEES DES ENTRETIENS

En ce qui concerne les analyses croisées des entretiens, nous allons envisager d'effectuer une analyse de chaque thème en lien avec les sous-thèmes et les quatre entretiens en menant dans un premier temps le thème d'individualisation qui comporte 64 unités de sens puis le thème de l'institution qui comporte 48 unités de sens, puis le thème de pédagogie qui comporte 126 unités de sens. Ensuite, le thème de projet qui comporte seulement trois unités de sens et enfin pour finir le thème de reconnaissance qui comporte 16 unités de sens. On remarque que la répartition des unités de sens par thème n'est pas équilibrée du fait que le nombre de sous-thèmes n'est pas réparti équitablement sur l'ensemble des thèmes des quatre entretiens.

L'individualisation :

Le nombre d'unités de sens varie selon les sous-thèmes que nous avons pu déterminer à partir des différents entretiens. De plus, il y a trois sous-thèmes qui ont des unités de sens dans chaque entretien, le sous-thème d'accompagnement qui a 13 unités de sens, le sous-thème d'autonomie qui a 28 unités de sens et le sous-thème de socialisation qui a 8 unités de sens. On remarque que deux sous-thèmes ont des unités de sens dans trois entretiens, le sous-thème d'adaptabilité qui a 4 unités de sens et le sous-thème d'alternance qui a 6 unités de sens. Le sous-thème de modularisation qui a une unité de sens et celui de la réflexivité qui a deux unités de sens ne sont présents que dans un seul entretien. Le sous-thème de prise en compte de l'individu qui a deux unités de sens apparaît dans deux entretiens sur quatre.

Ce qui caractérise le thème de l'individualisation en termes d'unité de sens c'est de voir que les trois sous-thèmes présents dans chaque entretien ont le plus d'unités de sens.

On peut rajouter que l'autonomie est présente en grand nombre dans les différents entretiens ce qui montre que pour Albert, Bernard, Claude et Daniel l'autonomie semble être un facteur essentiel dans l'individualisation. Tous sont partisans du travail en autonomie de l'apprenti mais chacun à leur façon : Albert et Claude mettent les apprentis en situation où ils vont devoir avoir une logique réflexive par exemple lorsqu'Albert nous dit : « ...je leur ai expliqué les consignes, ce que l'on voulait, l'objectif à atteindre et après j'leur ai dit, vous vous débrouillez... » (A56, 348 à 349) ou encore lorsque Claude nous dit : « ...j'reconnais tout simplement parce que dans mes matières y a cohérence entre [...] ce qu'est demandé et ce qu'il fait [...], c'est le fruit de sa réflexion... » (C26, 316-317).

Tandis que pour Bernard et Daniel, l'autonomie renvoie à une production rigoureuse soit écrite soit orale des apprentis dans des situations professionnelles et à la notion de responsabilité dans le travail fourni lorsque Bernard nous dit : « ...il aura rassemblé ses outils, aura mis ses documents en place avant même d'appeler le formateur donc là, il a déjà un degré d'autonomie de, de responsabilité... » (B30, 299-300) ou encore lorsque Daniel nous dit : « ...en fait le gros avantage c'est que l'apprenti on lui donne un parcours et euh il avance à son rythme, donc avec ce rythme là en fait on va pouvoir voir s'il a vraiment de l'autonomie, s'il a envie d'apprendre en fonction d'sa vitesse d'avancer dans, dans son parcours... » (D36, 259 à 261).

Dans le sous-thème d'accompagnement qui comporte 13 unités des sens, les quatre interviewés ont un sens commun à ce sous-thème, ils entendent par accompagnement lorsqu'il y a un changement de comportement chez les apprentis, lorsque les apprentis perdent le fil conducteur de la séance d'apprentissage ou lorsqu'ils ont une perte de concentration pendant un cours. Plusieurs techniques d'accompagnement diffèrent selon les interviewés.

Albert préconise le fait d'accompagner les apprentis par l'intermédiaire d'outils technique tel que « ...ben, les outils, j't'ais parlé un peu de l'audiovisuel... » (A58, 361) ou « ...pourquoi pas leur faire bidouiller, euh, money ou des trucs comme ça [...] donc l'utilisation de l'informatique... » (A59, 370-371).

Quand à Bernard, l'accompagnement est vu de deux manières : la première, d'une façon d'amener les apprentis vers la professionnalisation par une disponibilité du formateur pour transmettre l'exigence du travail bien fait ainsi que sa rigueur : « ...c'est aussi beaucoup l'accompagner au départ, ben, c'est une grande disponibilité des formateurs... » (B32, 314-315) ou encore « ...c'est un tout qui se met en place mais sachant vendre l'affaire, et dire que c'est devenu exploitable, tu deviens exploitable, c'est-à-dire que c'est même lui qui devient véritablement professionnel... » (B27, 267 à 269). La seconde manière c'est que Bernard voit l'accompagnement par le contrôle du travail de l'apprenti suivant un temps à respecter donc c'est « ...de verrouiller la chronologie d'un parcours puis de vérifier... » (B43, 477-478).

En ce qui concerne Claude, l'accompagnement est considéré comme moyen de réflexion sur ses propres pratiques car Claude considère que l'apprenti pour acquérir un savoir doit avant tout comprendre ce savoir avant de l'apprendre, « ...c'est surtout leur

apprendre à poser les choses. Ben c'est réfléchir en fait... » (C28, 369-370) ou encore « ...je pense qu'un jeune qui arrive à un point A, tu peux l'emmener à un point B [...] quelque soit l'jeune, qu'y t'emmerde ou qu'y t'emmerde pas tu peux l'faire progresser... » (C32, 530 à 533) et « ...donc développement de leur logique intellectuelle, quelque soit le sujet... » (C35, 566-567).

Daniel et Claude considèrent l'accompagnement comme une aide, un soutien que le formateur doit apporter aux apprentis, c'est ce que Daniel nous dit qu'il « ...pense qu'on l'verrai plus euh en soutien scolaire... » (D47, 383) ou encore Claude lorsqu'il nous dit « ...qu'ils me demandent de l'aide... » (C25, 303) en parlant des apprentis ou encore « ...je débloque y continuent, tout seul, je débloque y continuent et ainsi de suite... » (C25, 307).

Pour le sous-thème de socialisation, les quatre interviewés s'accordent à penser que la socialisation dans l'individualisation passe par un travail en groupe. En effet, Bernard et Claude préconise le travail collectif et plus particulièrement un travail de co-construction du groupe dans sa totalité car Claude nous dit « ...qu'on a besoin s'se rassurer en travaillant en groupe... » (C25, 292) et que Bernard ajoute qu' « ...on va valider ce document ensemble... » (B28, 279).

Maintenant pour Albert et Daniel, ils considèrent que la socialisation passe par un travail en binôme car selon Albert, « ...ils se mettaient deux par deux, ils allaient récupérer les emplois du temps... » (A56, 349-350) et selon Daniel, « ...il suffit de faire des mariages de groupe entre apprentis... » (D36, 263).

Le sous-thème de prise en compte de l'individu nous paraît important du fait qu'il concerne Bernard et Daniel qui sont tous les deux des formateurs de l'enseignement professionnel. Effectivement d'après eux, il faut adapter son enseignement au public qui entre en formation par alternance et connaître les apprentis avant même qu'ils commencent leur formation car Bernard nous dit qu' « ...ils sont véritablement adaptés à la , à l'amplitude que l'on met dans une classe [...] et d'autres qui sont arrivés un petit peu par un concours de circonstance... » (B39, 404 à 407) ou encore lorsque Daniel nous dit qu' « ...on créé un parcours vraiment pour l'apprenti en fonction de ses connaissances... » (D45, 352) car « ...ils ont pas tous le même besoin de savoir en début d'année... » (D45, 355).

L'institution :

Parmi les sept sous-thèmes présents dans le thème de l'institution, il n'y a pas de sous-thèmes qui prédominent par rapport aux autres. La répartition au niveau des unités de sens semble proportionnelle vis-à-vis des sous-thèmes. Quatre sous-thèmes dont le sous-thème de disciplines qui se compose de six unités de sens, le sous-thème d'organismes de formation qui se compose de dix unités de sens, le sous-thème de savoirs faire qui se compose de six unités de sens et le sous-thème de savoirs savants qui se compose de dix unités de sens, ont des unités de sens dans chaque entretien. Deux sous-thèmes dont le sous-thème de diplômes qui se compose de huit unités de sens et le sous-thème de formation qui se compose de six unités de sens, ont des unités de sens dans trois entretiens sur quatre. Et un seul sous-thème, les savoirs être, a une seule unité de sens dans deux entretiens.

Le sous-thème de discipline est présent dans chaque entretien et il n'est pas perçu de la même façon selon Albert et Claude et selon Bernard et Daniel. Effectivement, Albert et Claude enseignent dans les disciplines d'enseignement général, Albert travaille dans « ...enseignement général justement (enseignement général), bon, j'ai fais aussi des maths pendant un bout de temps au BEP, un peu de VSP aussi... » (A7, 37-38) et Claude travaille « ...en terme de fonction formateur, formateur enseignement mi-technique mi-général... » (C4, 24-25) alors que Bernard et Daniel enseignent dans les disciplines d'enseignement technique, pour Bernard c'est le « ...domaine professionnel électrotechnique sachant que, ça inclus trois domaines, la technologie, les sciences et, euh, la pratique et l'atelier... » (B12, 99-100) et pour Daniel, « ...alors j'enseigne le génie électrique à des BTS... » (D7, 47).

Dans le sous-thème d'organismes de formation, les interviewés s'accordent à dire qu'ils font tous partie de la même « maison », qu'il y a une similitude dans leur expression, qu'ils parlent tous du CFAI comme l'organisme de formation qui les lie. Ensuite, pour Albert cela semble une évidence de travailler au CFAI car il est « ...au sein du CFA... » (A7, 36) donc il fait partie intégrante de la structure. Cependant, Albert dans le sous-thème de diplôme, prétend que cela ne serait arrivé sans l'acquisition d'un diplôme fait en cours du soir comme il nous le dit « ...donc j'ai fais des cours du soir et puis comme ça j'ai eu mon diplôme du CNAM sui valide ma maîtrise... » (A11, 64). Pour Bernard et pour Claude, le sous-thème de l'organisme de formation leur a permis d'acquérir une expérience dans le domaine de la pédagogie c'est pour cela que Bernard a pu « ...entrer dans un centre

de formation d'adulte, la formation continue et quand je suis arrivé sur la formation initiale on m'a dit... » (B11, 89 à 91) et que Claude a suivi ses formations continues par des organismes de formation et plus précisément « ...c'est le CNAM... » (C16, 161) et « ...seulement le CNAM... » (C17, 166). Pour Daniel, ce sont les expériences professionnelles donc « ...j'ai travaillé quelques mois en intérim [...] et j'suis resté quinze ans dans la même entreprise... » (D4, 32 à 34) qui a permis d'intégrer l'organisme de formation « ...et puis après ben, j'suis arrivé en tant que formateur CFAI... » (D5, 38).

En ce qui concerne les sous-thèmes de savoirs faire et de savoirs savants, les interviewés montrent que les deux sont étroitement liés du fait qu'ils ont besoin des deux types de savoirs pour pouvoir enseigner leurs disciplines. Ils sont tous d'accord que leurs propres expériences dans le domaine des savoirs savants et des savoirs faire indiquent qu'ils peuvent avoir du recul sur leurs pratiques d'enseignement.

Pour Albert, les savoirs faire sont liés au travail spécifique qu'il effectue en entreprise, « ...j'ai une casquette administrative puisque j'suis contrôleur de gestion du CFA [...] c'est en fait tenir la comptabilité analytique pour le calcul des coûts... » (A7, 38 à 40) qui par la suite l'investit dans l'enseignement de sa discipline.

Pour Bernard et pour Claude, les savoirs faire sont liés à l'expérience du terrain et à leur parcours professionnel, pour Bernard c'est « ...à l'issue du, du BTS et du service national obligatoire, euh, j'ai d'abord démarré dans une, euh, polyclinique comme ouvrier [...] j'suis resté deux ans chez (entreprise automobile) comme technicien de maintenance [...] puis j'ai atterri comme technicien de méthode chez (entreprise industrielle)... » (B11, 70 à 77), pour Claude c'est « ...à la sortie de mon DUT j'ai travaillé à (entreprise pétrolière de nomination anglaise) [...] puis après j'ai travaillé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) là j'ai travaillé pendant euh dix ans à raison de grosso modo deux ans à trois années par, par service... » (C5, 57 à 70).

Pour Daniel, les savoirs faire sont liés aux diverses formations internes qu'il a pu participer dans les entreprises où il est passé, « ...juste les cours au sein de l'entreprise des cours de quelques heures sur quelques logiciels... » (D13, 84) ou encore « ...les stages que j'ai eu au CFAI euh des stages de découverte de l'outil Ganesha et puis une formation de formateur... » (D15, 92-93).

En ce qui concerne les savoirs savants, ils sont tous liés à la formation de nos interviewés à différentes étapes de leurs parcours professionnels. Pour Albert et pour

Daniel, ils sont liés à leurs études supérieures, tandis que pour Bernard, ils sont liés à la formation technique spécifique et pour Claude, ils sont liés à la fois à sa formation initiale et aux diverses rencontres professionnelles.

La pédagogie :

Le thème de pédagogie est celui qui a un nombre très important d'unité de sens (126) et par conséquent il prétend donner du sens quelque soit l'interviewé c'est pour cela que nous n'allons analyser seulement des sous-thèmes qui ont des unités de sens dans chaque entretien. Cependant nous ne pouvons écarter deux sous-thèmes qui nous semblent intéressants du fait qu'ils aient des unités de sens pour deux entretiens sur quatre, le sous-thème de gestion de comportement et celui de verbalisation de l'action. Parmi les sous-thèmes, deux se détachent des autres, le sous-thème de l'expérientiel avec 22 unités de sens et le sous-thème de méthodes avec 19 unités de sens. Ensuite, il y a sept sous-thèmes qui ont environ une dizaine d'unités de sens et dans ces sous-thèmes certains portent plus d'intérêt pour les interviewés comme le sous-thème des échanges de pratiques, celui de captiver l'attention, celui de la didactique ou encore celui de la relation enseigné/enseignant.

Dans le sous-thème de l'expérientiel, les quatre interviewés s'accordent à dire que c'est par l'expérience que l'on maîtrise le fait d'enseigner les disciplines quelque soit l'enseignement général ou technique. On peut se rendre compte que les disciplines à enseigner ne sont pas les priorités car le formateur qui enseigne telle ou telle discipline doit connaître parfaitement son sujet et les interviewés estiment que ce n'est pas sur ce point là qu'il faut travailler mais plus sur la façon de transmettre son savoir. En effet, Claude nous précise que pour lui « ...c'est d'voir les autres, voir mes homologues, participer à un cours de mes homologues mais pas un seul, parce que c'est pas représentatif un seul... » (C29, 391-392) de même pour Bernard qui lui « ...en avais tiré quelques, quelques consignes... » (B36, 378) ou encore Albert lorsqu'il devait « ...préparer une séance d'un quart d'heure de face à face pédagogique et on l'a chacun notre tour, on la faisait face aux collègues donc ça aussi c'est intéressant de voir comment chacun des collègues intervient... » (A66, 414 à 416). Pour nos interviewés, on apprend à transmettre notre savoir en mettant les formateurs dans l'action car pour Daniel c'est « ...participer par le débat par l'expérience de chacun... » (D42, 327) ou pour Albert, « ...j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes... » (A61, 381), pour Bernard c'est « ...beaucoup de choses sur le

tas... » (B36, 373), ou encore pour Claude c'est « ...j'ai plus fait par rapport à mon instinct et par rapport à des situations sur le terrain... » (C31, 497-498).

Concernant le sous-thème des méthodes, on peut s'apercevoir que les interviewés utilisent des méthodes pédagogiques qui ont fait leur preuves, ou encore une association de méthodes pédagogiques sans vraiment savoir nommer les méthodes qu'ils utilisent comme par exemple le cas d'Albert qu'il nous dit que « ...moi, c'est une méthode classique... » (A24, 127).

Quelque soit la méthode pédagogique utilisée par nos interviewés, ils ont tous une méthodologie très procédurale avec un début, un milieu et une fin même lorsque Bernard nous parle de « ...ma façon de découper, elle est associée à ma sensibilité qu'à des choses un peu plus, peut-être, concrète et scientifique ou technique... » (B35, 366-367) ou encore Claude lorsque pour lui « ...c'est une logique globale mais dans cette logique globale je n'ai pas une, je n'ai pas un déroulement fixe. C'est-à-dire qu'je sais que je vais commencer par les rappels mais bon j'vais, une année, j'vais commencer par le poids l'autre année j'vais commencer par le calcul de moment... » (C29, 424 à 426).

Dans leur méthode pédagogique, les interviewés vont assez rapidement vers les applications concrètes compte tenu du public qu'ils ont en face d'eux et notamment pour Claude où il fait la « ...continuité du cours avec explications du cours et très rapidement j'fais mes applications très, très rapidement... » (C19, 188-189), de même pour Albert lorsqu'il nous dit que « ...je leur laisse un peu de temps pour faire l'exercice puis on les corrige, on les corrige ensemble... » (A24, 130-131), pour Daniel lorsqu'il explique aux apprentis « ...j'fais une petite démonstration au tableau de euh cinq minutes et puis après enfin au tableau au vidéoprojecteur ou et euh derrière j'leur laisse un p'tit quart d'heure pour voir les manipulations les laisse travailler euh sur les manipulations... » (D36, 275 à 277) ou encore lorsque Bernard nous dit que « ...c'est leur faire prendre conscience que finalement on apprend, euh, on est plus dans une approche que dans un résultat juste si c'est possible manipuler derrière... » (B20, 196 à 198).

D'ailleurs, après analyse de sa méthode, Bernard préconise une solution vers une méthode universelle par des remises à niveau dans le domaine de la pédagogie lorsqu'il nous dit qu' « ...il y a peut-être, euh, des pré-requis pédagogiques dont on ne dispose pas chez nous, hun, donc une petite pique de rappel, pourquoi pas... » (B35, 364-365).

Deux sous-thèmes ont des similitudes dans les quatre entretiens, le sous-thème de captiver l'attention et le sous-thème de la relation enseigné/enseignant. Ces deux sous-thèmes sont liés du fait que les interviewés partent du principe que si on obtient l'attention des apprentis, leurs relations en seront meilleures. Pour cela, on a deux types de réactions chez nos interviewés : une réaction liée à la posture du formateur comme nous le montre Claude quand « ...déjà première chose c'est que j'attends le silence tout bêtement je m'assieds je n'dis rien j'attends. D'ordinaire le silence arrive sans aucun problème... » (C19, 180-181), ou lorsqu'Albert nous dit « ...qu'il y a une prise de contact... » (A23, 121). Une seconde réaction qui est plus liée à l'approche des expériences des apprentis où on leur laisse la parole comme le fait Daniel quand il essaie « ...de le ramener dans le cours. Donc là bon ça peut-être une petite histoire drôle ou leur laisser le temps de parler... » (D24, 165-166) ou encore Bernard lorsqu'il « ...a glissé son cours, de rebondir sur leur vécu puis sur le, sur leur expérience quand ils en ont une... » (B18, 182-183). C'est là que l'on peut s'apercevoir que les relations enseigné/enseignant montrent qu'il existe une notion d'échange avec les apprentis comme Albert nous dit que « ...c'est un dialogue que tu as avec eux... » (A40, 242) ou encore avec Bernard « ...il y a vraiment, euh, un échange, qui se fasse un transfert [...] c'est vraiment la disponibilité de l'un et de l'autre... » (B32, 318 à 320) et avec Daniel qui montre que « ...c'est un échange, un débat en fait industriel sur la façon de faire dans les industries... » (D20, 125-126).

Dans le sous-thème de la relation enseigné/enseignant, ce qui marque Albert et Claude c'est ce rapport aux apprentis dans l'enseignement des disciplines générales et le fait que les apprentis cherchent les limites du conflit ce qu'Albert démontre par un exemple où « ...je lui ai fait la réflexion deux ou trois fois et puis à la fin, il me dit, et ben écoutez je vous écoute, mais je vous écoute quand même m'sieur... » (A41, 252-253). Claude semble trouver une solution qu'il met en action en imposant sa façon de faire aux apprentis car « ...sachant que ce refus il est, il est très succinct, il est très succinct c'est-à-dire qu'il est immédiat mais ils n'obtempèrent et qu'après avoir obtempéré et réussi leur vision est différente... » (C22, 242-243) et par la suite les apprentis peuvent l'adapter à leur propre schéma intellectuel. Cela permet aussi aux apprentis de connaître les limites du cadre imposées par Claude.

Le lien est fort entre le sous-thème de didactique et le sous-thème d'échanges de pratiques. Les interviewés ont une vision de la didactique comme une organisation de la construction d'une séance pédagogique en se reposant le plus souvent sur des exemples

comme Albert : « ...je faisais plutôt du cours littéral en notant le plan au tableau et tout, je dictais... » (A27, 148) ou encore avec Claude : « ...mon cours est toujours structuré... » (C19, 185-186). Le sous-thème d'échange de pratiques permet de faire des échanges entre les formateurs de même disciplines ou d'autres disciplines pour améliorer sa propre didactique de sa discipline. Cette notion d'échange est très marquée chez Bernard car « ...c'est une affaire d'échange, donc échanger, peut-être, plus régulièrement entre formateurs, pas forcément de la même discipline... » (B34, 351 à 353).

Ce qui est surprenant dans le sous-thème de gestion de comportement et le sous-thème de verbalisation de l'action c'est le fait que le premier sous-thème correspond à un effet lié aux disciplines générales et que le second sous-thème correspond à un effet lié aux disciplines techniques. Dans les entretiens d'Albert et de Claude, la gestion des comportements des apprentis semble être liée à des comportements physiques et verbaux qui démontrent une certaine lassitude des apprentis envers les disciplines générales. A l'inverse, dans les entretiens de Bernard et de Daniel, la verbalisation de l'action semble donner une autre approche des disciplines aux apprentis et la concrétisation d'un métier valorise les apprentis car ils se sentent mieux considérés du fait qu'ils soient en partie en apprentissage par alternance.

Le projet :

Le thème de projet est constitué de deux sous-thèmes, la motivation et la temporalité, qui regroupe trois unités de sens. En vue du nombre d'unité de sens, ce thème n'est pas très représentatif de tout ce que nous avons pu retirer des entretiens mais la notion de temps semble être important pour Albert et Bernard dans l'élaboration d'un enseignement de qualité et de disponibilité face aux apprentis car pour Albert « ...on avait essayé une année mais c'est particulier, il faut du temps, faut se bloquer une journée et c'est beaucoup d'investissement personnel et à mon avis vu le public que l'on a aujourd'hui, t'aurais un petit tiers qui joueraient le jeu... » (A53, 326 à 328).

La reconnaissance :

Dans le thème de reconnaissance, il y a cinq sous-thèmes dont le nombre d'unités de sens est plus important dans le sous-thème de l'estime de soi que dans les autres. De plus, le sous-thème de l'estime de soi est commun aux quatre entretiens alors que dans les autres sous-thèmes, il y a des similitudes qu'avec seulement deux entretiens sur quatre. Les sous-thèmes en question ne seront pas analysés car ils n'apportent pas de choses nouvelles

à notre étude. Donc, nous prendrons en compte le sous-thème de l'estime de soi car à lui seul il a la moitié des unités de sens du thème de reconnaissance.

Effectivement, le sous-thème de l'estime de soi est présent dans chaque entretien mais la reconnaissance qu'ont les interviewés sur leur travail dépend de leur propre perception intime et personnelle sur eux-mêmes et de leur conviction face à leur investissement dans le travail de formateur.

Pour Albert, c'est au regard de ce que font les autres dans le métier de formateur qu'il a une estime de soi correcte en toute modestie lorsqu'il nous dit « ...que je n'suis pas si mauvais que ça et il y en a d'autres qui retournent... » (A67, 420).

Pour Bernard, l'estime de soi n'est pas sa priorité, c'est surtout le plaisir que l'on peut procurer aux apprentis par rapport à son enseignement. Il valorise le bien être de l'autre ce qui lui procure une valorisation de soi car pour lui « ...lorsqu'il y a un échange comme ça, qui fait par un regard, on dit, tient, il se forme et il a un petit plus qu'avant, il regrette pas son temps et nous non plus... » (B40, 423-424).

Pour Claude, il veut toujours faire plus, il veut prouver aux autres ses compétences, son utilité dans l'entreprise et c'est pour cela que son ambition personnelle prime sur le travail personnel et sur l'investissement pour être reconnu comme tel car « ...y en a certains qui trouvent qu'on m'voit un peu partout, dans la salle informatique, dans, bien sûr, la salle de dessin, [...] de m'voir suivre les apprentis bien que ce ne soit pas moi le formateur principal voilà parce que si j'ai que mon rôle de formateur j'me flingue !... » (C38, 630 à 633).

Pour Daniel, la reconnaissance rentre plus dans une certaine confiance en lui sur sa façon d'enseigner par l'intermédiaire de ses expériences passées ce qui lui donne une bonne estime de soi lorsqu'il nous dit : « ...j'ai toujours été intéressé par cette méthode d'expliquer à des gens qui connaissent pas le sujet leur expliquer euh comment faire bon c'est p'être bon, ça remonte à une bonne vingtaine d'années... » (D39, 303 à 305) et que « ...maintenant j'en ai fait mon métier... » (D40312-313).

2.5. CONCLUSION DE L'ANALYSE DES DONNEES

Dans l'analyse des entretiens, la construction des différentes grilles d'analyse a permis d'identifier un découpage des entretiens par thèmes et par sous-thèmes pour en faire deux types d'analyse, l'analyse thématique et l'analyse croisée.

De l'analyse thématique de chaque entretien, nous avons pu constater que les interviewés avaient chacun à leur façon une vision très professionnelle et personnelle concernant les différents thèmes et sous-thèmes. De cette analyse thématique, nous avons pu réaliser une analyse croisée des différents entretiens ce qui a permis de découvrir certaines pistes telle que les liens qui peuvent exister entre les disciplines générales et les disciplines techniques, les relations qui existent entre les différents acteurs de la formation, les rapports avec la pédagogie et l'individualisation des parcours et des formations et surtout les liens que l'on peut établir avec l'étude de notre recherche.

Ces analyses vont permettre dans la prochaine partie de pouvoir les interpréter et de les relier avec les différents concepts vus précédemment pour tenter de répondre aux différentes questions que l'on s'est posées lors de l'élaboration de la problématique et ainsi vérifier nos hypothèses.

3. Interprétations des données

3.1. INTRODUCTION

En vue des analyses des différents entretiens et des analyses croisées, les divers thèmes trouvés semblent susceptibles d'être interprétés, seulement, et malgré que ceux-ci soient étroitement liés entre eux, on ne peut pas dissocier un thème parmi les autres. Cela est dû principalement au fait que les interviewés avaient énormément de liberté pour répondre à notre grille d'entretien. Même si celle-ci a été conçue pour répondre à nos hypothèses, elle reste libre de toutes interprétations de la part des interviewés, et c'est cela qui fait toute la richesse des entretiens semi-directifs.

Pour répondre à la problématique, nous avons dû omettre certains thèmes de notre analyse pour faire le lien avec nos concepts de départ. Certains thèmes auraient pu faire l'objet d'une autre conceptualisation mais le temps ne nous permet pas d'approfondir ces différentes pistes qui peut-être pourraient répondre à un éventuel sujet de recherche qui serait envisageable à un autre moment pour élargir notre sujet d'investigation.

En attendant, l'interprétation des données vont faire l'objet de différentes parties réparties selon les corrélations mises en évidence entre les analyses et les concepts. Dans un premier temps, nous présenterons le ou les rôle(s) des institutions dans la didactique disciplinaire. Pour continuer dans un second temps, nous étudierons la transposition des pratiques de terrain à la pédagogie. Dans un troisième temps, nous apporterons à cela le contexte d'individualisation de l'enseignement et pour finir nous exposerons des éventuelles réponses à nos hypothèses de départ.

3.2. LE ROLE DES INSTITUTIONS DANS LA DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE.

Suite aux analyses d'entretiens, on peut s'apercevoir que les interviewés, sans réellement en parler, précisent que les rôles des institutions éducatives que sont l'Université, L'Ecole et l'Entreprise permettent d'élaborer des stratégies dans la conception d'enseignement selon les disciplines enseignées et ils permettent de faire le lien étroit entre les différentes institutions éducatives.

Les interviewés s'accordent à dire que leurs méthodes d'enseignement de leurs disciplines sont liées de loin comme de près à leur vécu lors de leur formation initiale et de leur formation continue pour l'obtention d'un diplôme universitaire lorsque Claude nous dit : « ...j'vais dire un c'est plus, plus à l'IUT, à l'IUT et en entreprise que j'ai appris... » (C30, 475-476). Ici, le rôle de l'Université a permis aux interviewés d'acquérir des savoirs savants qui auront toutes leur utilité pour leur futur métier. En effet, Albert a passé « ...au CNAM (conservatoire national des arts et métiers), j'ai eu un DESE c'est, diplôme d'étude supérieure en économie, pareil option comptabilité d'entreprise... » (A1375-76) qui lui a permis « ...à ce jour, j'enseigne que l'économie d'entreprise, c'est tout... » (A14, 79) donc « l'émergence de nouvelles disciplines universitaires a ensuite eu des conséquences directes sur les savoirs enseignés à l'école »¹²⁷. Bernard est titulaire « ...d'un BTS électrotechnique... » (B9, 61) ce qui lui permet d'enseigner dans le « ...domaine professionnel électrotechnique... » (B12, 99). Pour Claude qui a « ...un DEST diplôme d'étude en sciences techniques et industrielles... » (C6, 108), il enseigne « ...à l'heure actuelle, le dessin industriel assisté par ordinateur, la technologie générale appliquée au métier de la mécanique, la mécanique industrielle... » (C9, 120-121) et pour Daniel qui est « ...titulaire d'un diplôme d'ingénieur en électrotechnique... » (D6, 43), il enseigne « ...le génie électrique... » (D7, 47). De plus, parmi nos interviewés, trois sur quatre ont obtenu un diplôme universitaire en faisant une formation par voie professionnelle en passant par le CNAM pour évoluer professionnellement comme Daniel qui passe de service en service tout en progressant « ...j'étais au service maintenance et après le bureau d'étude, bureau méthode... » (D2, 18-19). Dans ces cas, on retrouve la nouvelle fonction de l'Université que nous démontrent Christophe Charle et Jacques Verger du fait que « l'enseignement supérieur devient un enjeu de plus en plus central pour la promotion sociale des individus »¹²⁸.

Les savoirs savants acquis au travers l'Université par nos interviewés permettraient de pouvoir réinvestir et de s'approprier une façon de transmettre leurs savoirs. Donc, ici la qualité de l'enseignement universitaire jouerait un rôle primordial dans la construction de nos futurs interviewés. Pour eux, cette transmission s'effectue par l'expérience ou par une notion abstraite qu'ils appellent « l'instinct » ou ce que nous dit Bernard : « ...je fais en fonction de ma sensibilité... » (B38, 387). Mais quelque soit la technique qu'ils utilisent, ce qu'il faut c'est connaître son propre sujet, sa discipline comme nous l'explique Albert

¹²⁷ V. Troger et J.-C. Ruano-Borbalan, *op. cit.*, p40.

¹²⁸ C. Charle et J. Verger, *op. cit.*, p 87

qui pour lui c'est « ...de bien connaître son programme... » (A91, 565) ou encore pour Claude qui nous dit « ...maintenant qu'je maîtrise le programme... » (C29, 405). En effet pour Bernard, pour Claude et pour Daniel, ce sont leurs propres expériences de « terrain » qui font qu'ils enseignent aujourd'hui dans leurs disciplines respectives.

Ce rapport entre les savoirs savants et la transmission de savoir permet d'envisager qu'il existe un passage de la pratique à la didactique et ceci par l'expérience et par le ressenti de nos interviewés en fonction des situations de face à face pédagogique mais aussi par rapport aux diverses formations dont ils sont issues.

Les interviewés sont unanimes pour faire le lien direct avec les différentes disciplines, mais pour rapprocher les enseignements généraux et les enseignements techniques le rôle de l'Ecole doit pouvoir le faire. Pour Albert et Claude, dans l'enseignement général, il faut aller à l'essentiel, il faut revisiter les bases comme le dit Claude : « ...tout c'est capacité à aux éléments basiques c'est-à-dire lire, écrire, compter. Ou à l'entretien des éléments basiques que l'on apprend en primaire c'est-à-dire lire, écrire, compter c'est qui manque la plupart du temps... » (C37, 582-583). Là ils sont en corrélation avec les dire de N. Terrot car « à l'école primaire, il est demandé d'abord de fournir les moyens élémentaires qui permettent d'appréhender le monde. Le reste viendra après grâce précisément à ces premiers acquis scolaires »¹²⁹.

Dans les disciplines techniques, pour Bernard et Daniel c'est de « faire faire », être rapidement dans l'action comme le dit Bernard où « ...l'atelier on entend les manipulations, les travaux pratiques et ceux en électrotechnique depuis, euh, j'dirais, le transistor jusqu'aux cellules hautes tensions, hun, l'électrotechnique étant très vaste en thème de domaine... » (B12, 100 à 102) ou encore comme le dit Daniel « ...donc là les jeunes sont amenés à travailler sur des systèmes en l'atelier... » (D7, 48-49) et de se référer toujours à l'esprit de professionnalisme en liant les différentes injonctions d'une certification à la réalité dans les entreprises industrielles.

Les interviewés vont lier le technique au général par le concret et par la mise en application directe. Les bases n'ont pas de sens sans un minimum de connaissances sur les individus à former. Il faut agir pour que ceux-ci puissent apprendre les bases pour aller de

¹²⁹ N. Terrot, *op. cit.*, p61

l'avant et cela montre bien que « l'école primaire républicaine est bien une institution qui associe étroitement instruction et inculcation de valeurs et de normes sociales »¹³⁰.

En ce qui concerne le rôle de l'entreprise, les interviewés et plus particulièrement ceux du domaine professionnel ressentent ce que l'on peut envisager pour le bien des apprentis. C'est le cas de Daniel qui prend en compte le fait d'investir l'entreprise dans l'apprentissage de son jeune lorsqu'il nous dit qu'« on va aller le voir en entreprise et puis on peut s'apercevoir que pendant quelques semaines il va être remotivé... » (D26, 178-179), ce que nous montre N.Terrot : « au-delà des savoirs faire et des savoirs être qu'apporte l'entreprise, celle-ci peut produire des connaissances en partenariat avec l'école »¹³¹. Les interviewés vont pouvoir réutiliser les acquis des apprentis, ce qu'ils ont vécu en entreprise pour le mettre à la portée de tous par les échanges et les nombreux dialogues entre toutes les parties ce que nous montre Bernard « ...de rebondir sur leur vécu puis sur le, sur leur expérience quand ils ont en une... » (B18, 182-183).

Ce qui peut servir d'exemple qui provient de l'entreprise, le généraliser et l'utiliser dans les disciplines générales permet d'obtenir une transposition, un transfert entre le milieu professionnel et le milieu éducatif par l'alternance, l'autonomie, la responsabilité et la socialisation, c'est ce qui ressort des entretiens de nos quatre interviewés. C'est l'alternance de temps et de lieu qui permet de faire la liaison entre les différentes disciplines. L'autonomie semble être un élément primordiale mais indissociable de la socialisation. La responsabilité apparaît essentiellement dans les disciplines techniques car elle est liée étroitement avec le professionnalisme attendu chez les apprentis : c'est ce que définit François Dubet lorsqu'il parle de « programme institutionnel » qui « définit la forme principale de travail professionnel sur autrui. Bien que ce type de travail soit aujourd'hui emporté par la décomposition de cette matrice, il reste que le programme institutionnel doit être compris et construit comme un type idéal afin de distinguer ce qui peut toujours en relever et ce qu'il peut y avoir de nouveau dans la manière dont notre société fabrique des individus et des sujets »¹³². De manière générale, « la construction de savoirs scolaires est donc toujours déterminée par l'articulation des priorités politique, des pratiques des enseignants et des contraintes produites par le contexte matériel et les modes d'évaluation »¹³³.

¹³⁰ V. Troger et J.-C. Ruano-Borbalan, *op. cit.*, p33.

¹³¹ N. Terrot, *op. cit.*, p VI

¹³² F. Dubet, *Le op. cit.*, pp 24, 25

¹³³ V. Troger et J.-C. Ruano-Borbalan, *op. cit.*, p40.

3.3. DES PRATIQUES DE TERRAIN A LA PEDAGOGIE.

Suivant les analyses des entretiens, les pratiques pédagogiques des interviewés diffèrent sensiblement selon les disciplines d'enseignement. Deux axes qui permettent de montrer deux méthodes d'enseignement utilisées par les interviewés sont découverts lors des entretiens.

Lorsque Daniel nous parle qu'il utilise des « méthodes intuitives », en réalité il veut que les apprentis découvrent par eux-mêmes les différentes solutions à un problème donc « ...on est plus nous a travailler sur la méthode où l'apprenti va essayer de découvrir par lui-même les choses... » (D38, 295-296), ou encore lorsque Bernard met en obligation les apprentis à produire un écrit qui permettra par la suite de pouvoir exploiter cette production car il : « ...veux véritablement qui se lance sur le papier et qu'ils rédigent donc les comptes rendu d'atelier, comptes rendu de manipulation... » (B21, 206-207). C'est ce qu'André Geay nomme « le savoir d'expérience » et « cet art est une intelligence des situations utilisant un raisonnement tout à la fois inductif et déductif (ou transductif) un art de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct »¹³⁴. Nous pourrions associer cette méthode à celle que nous décrit Guy Palmade comme la « méthode de travail par groupe » ou encore appelée « méthode Cousinet » du nom de son auteur. En effet, Palmade précise sur cette méthode qu'« à la fin de la journée, chaque groupe expose aux camarades de la classe le fruit de ses recherches, et l'on discute à ce propos »¹³⁵. Le dialogue est aussi un atout dans la pédagogie de nos interviewés.

En ce qui concerne Albert et Claude, leurs méthodes sont étroitement liées du fait qu'ils ont une certaine procédure dans l'élaboration de la transmission de savoir, ils partent d'une certaine théorie pour arriver rapidement aux exemples concrets pour que les apprentis puissent s'identifier dans ce système d'apprentissage comme le fait Albert en nous disant que l'« ...on fait le petit rappel, est ce que vous vous rappelez c'qu'on a vu, je sais pas, moi, euh, telle notion... » (A28, 155-156) puis de la théorie spécifique comme « ...on a vu les différents agents économiques dans un pays donc on était aux banques et aux assurances... » (A28, 156-157) et enfin « ...on devait travailler sur un document réel... » (A28, 161). Ou encore comme nous le dit Claude : « ...je commence par des rappels... » (C19, 181) puis « ...je continue le cours [...] je pose des théorèmes [...] j'fais

¹³⁴ A. Geay, *op.cit.*, p51

¹³⁵ G. Palmade, *op.cit.*, p 85

mes applications très, très rapidement... » (C19, 184 à 189). Ces méthodes ont tendance à se rapprocher des méthodes constructivistes que Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler précisent lorsque « on assiste au passage de la figure dominante du formateur « instructeur », chargé de la transmission de savoirs et des compétences en direction de « formés » supposés réceptifs, à la figure émergente du formateur « facilitateur », médiateur de l'appropriation des savoirs par les apprenants...supposés actifs »¹³⁶ ou encore ce que l'on pourrait déterminer comme une pédagogie par résolution de problème ou une pédagogie par objectif.

Les interviewés n'ont pas vraiment connaissance de telle ou telle pédagogie car ils transmettent leurs savoirs de façon à utiliser une multitude de méthodes en fonction de la situation qui se présente à eux. Cependant, nous pourrions assimiler ce mélange de méthodes à ce que l'on pourrait appeler des pédagogies différenciées que Carré et Jean-Montcler nous en expliquent le fondement : « qu'il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de permettre aux apprenants de construire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'ils savent déjà »¹³⁷.

Les interviewés prennent beaucoup d'importance au fait qu'ils ont appris leur rôle de formateur sur le « tas » comme Bernard : « ...beaucoup de choses sur le tas... » B36, 373 avec leurs propres « expériences », ou encore comme Claude « ...par rapport à des situations sur le terrain... » (C31, 498). Ces actions pédagogiques, de vouloir toujours faire en sorte de mettre en valeur l'expérience acquise, le vécu des apprentis dans certaines situations professionnelles ou encore concrétiser les situations qui paraissent abstraites, montrent une volonté d'être dans l'agir comme Daniel qui « ...les laisser travailler euh sur les manipulations... » (D36, 277).

De mettre en action les apprentis sur des situations concrètes permet de les placer en situation d'autonomie sans pour autant les laisser en réelle autarcie mais d'être l'accompagnateur qui facilitera la recherche des solutions aux problèmes posés. Albert et Daniel sont friands de ce type de situation car cela permet aux apprentis de prendre leur responsabilité face aux difficultés rencontrées quand Daniel nous dit vis-à-vis des apprentis que « ...ils vont galérer un peu ils vont chercher ils vont creuser pour essayer de trouver... » (D28, 197-198). Cependant, le public concerné par ce type de résolution de problème en autonomie semble être des apprentis d'un niveau scolaire supérieur qui ont

¹³⁶ P. Carré et G. Jean-Montcler, *op.cit.*, p 410.

¹³⁷ P. Carré et G. Jean-Montcler, *Ibid*, p411

déjà travaillés en autonomie ce que Dubet démontre par un travail du formateur sur le fait de donner à l'élève un « caractère actif : il faut que les élèves participent, s'intéressent, interviennent »¹³⁸ ou encore ce que Carré et Jean-Montcler désigne la « pédagogie de l'appropriation » comme l'autoformation accompagnée en actes.

Sans oublier le contexte dans lequel les relations enseigné/enseignant se déroulent pour captiver toute l'attention des apprentis. Dans les analyses des entretiens, deux notions principales en ressortent : la notion de posture et celle d'échanges liées aux conditions dans lesquelles les formateurs mettent les apprentis pour arriver à les faire réfléchir sur leur propre apprentissage et sur leurs futures actions à mener dans leurs entreprises et par conséquent dans leur futur métier comme avec Daniel « ...c'est un échange, un débat en fait industriel sur la façon de faire dans les industries ... » (D20, 125-126) ou encore Bernard lorsqu' « ...il y a vraiment, euh, un échange, qui se fasse un transfert... » (B32, 318). Ces témoignages démontrent qu'il est aussi important de transmettre un savoir que les conditions d'échanges qu'il existe entre l'enseignant et l'enseigné, c'est ce que Dubet nous décrit dans le rôle du formateur : « le métier de professeur consiste donc moins à faire cours qu'à construire les conditions qui permettent de faire cours. Ce travail est d'autant plus difficile que les élèves sont plus autonomes »¹³⁹ et ce que Carré et Jean-Montcler expriment : « il faut apprendre à faire, à penser en faisant, à expérimenter, à analyser, à utiliser ses connaissances et adapter ses compétences à des situations exceptionnellement identiques »¹⁴⁰.

Dans les disciplines générales, les formateurs visent à pousser la réflexion des apprentis dans le but qu'ils soient armés dans la société dans laquelle ils vivent, dans la vie réelle, dans le pratico-pratique. C'est pour cela que s'intéresser aux apprentis par leurs propres expériences favorisent les relations enseigné/enseignant et par conséquent elles favorisent l'enseignement des disciplines quand Albert dit « ...qu'il y a une prise de contact... » (A23, 121) ou quand Claude dit : « ...leur faire prendre conscience que, euh, y a toujours un moyen d'analyse, et une méthode de réflexion... » (C37, 577-578). Et c'est ce que pense Dubet en expliquant que « l'enseignant doit aussi obtenir l'adhésion subjective des élèves, afin qu'ils entrent dans les univers intellectuels qui leur sont proposés »¹⁴¹.

¹³⁸ F. Dubet, *op.cit.*, p153

¹³⁹ F. Dubet, *Ibid*, p154

¹⁴⁰ P. Carré et G. Jean-Montcler, *op.cit.*, p412

¹⁴¹ F. Dubet, *op.cit.*, p156

Un autre point essentiel entre les disciplines techniques et les disciplines générales montre une différence d'attitude, de comportement des apprentis lié entre autre à leur motivation et à leur représentation de celles-ci. Dans les disciplines générales, la gestion de comportement prend une place primordiale qui signale une certaine mise à l'épreuve des apprentis vis-à-vis des formateurs qui cherchent constamment à inciter les apprentis dans une démarche de concrétisation de la théorie. Tandis que le rôle des formateurs des disciplines techniques favorise la verbalisation de l'action des apprentis en situation professionnelle. Chacun à leur façon, les formateurs font un va et vient entre la théorie et la pratique pour intéresser les apprentis à participer au cours, pour développer leurs facultés interprétatives et le « bon sens », le sens pratique de ce qu'ils pourront rencontrer dans leur vie professionnelle. Cela confirme les observations de Dubet lorsqu'il nous dit sur ce sujet que « la seule règle est que les élèves s'intéressent aux professeurs qui s'intéressent à eux tels qu'ils sont, et non pas tels qu'ils devraient être »¹⁴².

Dans ces notions de pratiques pédagogiques, les interviewés montrent leur désir de vouloir apprendre comment enseigner, comment transmettre leurs savoirs, pour répondre à toutes éventualités pédagogiques, pour être reconnu par les apprentis mais aussi par leurs pairs ce que Dubet confirme car « c'est alors le bonheur parfait, un sentiment d'accomplissement et de reconnaissance toujours renouvelé à travers le silence et le regard des adolescents »¹⁴³ et Bernard nous dit : « ...c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien quand ils percutent là-dessus... » (B26, 259-260). Pour cela, une notion d'échanges pédagogiques entre formateurs semble être une des solutions qu'ils ont vécues et qu'ils apprécient tout particulièrement comme le montre Bernard « ...donc échanger, peut-être, plus régulièrement entre formateurs, pas forcément de la même discipline... » (B34, 353) ou encore Albert qui nous dit : « ...c'est intéressant de voir comment chacun des collègues intervient... » (A66, 415-416).

Il est vrai que chaque situation pédagogique est unique et que le rôle des formateurs semble être primordial. Cependant, la transposition des méthodes pédagogiques de l'enseignement technique vers l'enseignement général est caractérisée par les individualités des formateurs et celles des apprentis. Dans cette partie, toutes les relations pédagogiques sont liées entre le rapport aux savoirs et le travail didactique.

¹⁴² F. Dubet, Ibid, p158

¹⁴³ F. Dubet, Ibid, p158

3.4. LE CONTEXTE D'INDIVIDUALISATION.

Dans les analyses d'entretiens, les interviewés n'expriment pas la notion d'individualisation directement. Par l'intermédiaire de la grille d'entretien, ils montrent que leurs actions pédagogiques envers les apprentis découlent diverses notions qui imbriquées les unes dans les autres favorisent à cette notion d'individualisation.

En effet, les interviewés préconisent le travail en autonomie chez l'apprenti pour lui faire développer un esprit déductif, analytique et réflexif pour se préparer à sa professionnalisation et à sa responsabilisation lorsqu'Albert dit : « ... j leur ai dis, vous vous débrouillez... » (A56, 349), c'est pour mettre les apprentis dans l'agir, dans la manipulation, dans l'action. Albert préconise « ...l'utilisation de l'informatique... » (A59, 371) pour développer l'autonomie chez les apprentis par l'intermédiaire d'outils adaptés aux apprentis et aux situations concrètes de la vie courante. Annie Jézégou définit ce processus comme une individualisation : « l'individualisation correspond donc à une démarche dont la finalité est de favoriser à la fois l'autonomisation dans les apprentissages et l'intégration dans la société »¹⁴⁴.

Pour Daniel et Bernard, l'autonomie se rattache à la notion de responsabilité ou encore à « la démarche d'individualisation autonome » d'Hervé Prévost lorsque cela « aide la personne à apprendre et lui donne la possibilité de s'approprier sa formation tout en répondant aux exigences institutionnelles »¹⁴⁵ et Daniel répond par rapport aux apprentis que « ...il avance à son rythme, dans avec ce rythme là en fait on va pouvoir voir s'il a vraiment de l'autonomie, s'il a envie d'apprendre en fonction d'sa vitesse d'avancer dans, dans son parcours... » (D36, 260-261).

Dans le travail d'autonomie des apprentis, les formateurs font appel aux différents modes d'acquisition (kinesthésique, visuel et auditif) par l'utilisation d'outils pédagogiques spécifiques ou d'outils pédagogiques dit « classiques » comme Bernard qui lui prône pour « ...l'outil papier, l'outil informatique, tous les outils sont bons... » (B32, 313-314) ou encore Albert pour « ...le bouquin, hun, et puis de temps en temps, et bien, comme l'exemple de la facture... » (A34, 198-199).

L'utilisation des outils pédagogiques par les formateurs fait en sorte d'être adaptée aux apprentis. Les formateurs de disciplines techniques mettent ces dispositifs en place

¹⁴⁴ A. Jézégou, *op cit.*, p67.

¹⁴⁵ H. Prévost, *op.cit.*, p44

pour faire agir et réagir les apprentis pour qu'ils sachent réutiliser ce qu'ils ont appris lors de ces applications. Tandis que les formateurs de disciplines générales mettent en place des dispositifs pour faire des exercices concrets, et de reproduire ce qu'ils ont appris par la théorie.

Dans le premier cas, cela se justifie par une notion que L. Not qualifie d'autostructuration qui l'explique par « les pédagogues mettent l'action propre du sujet apprenant à l'origine de toute connaissance.[...] l'individu agit et se transforme par son action elle-même »¹⁴⁶. Dans le second cas, L. Not le qualifie d'hétéro-structuration car « les méthodes traditionnelles (expositives, démonstratives, voire interrogatives) correspondent le plus souvent à cette catégorisation et l'on parle alors de transmission de savoirs. L'exposé magistral et les exercices en sont des formes courantes et conservent, pour certains objectifs, leur raison d'être »¹⁴⁷.

Le fait de faire faire des exercices adaptés aux vécus des apprentis, les formateurs réduisent l'écart qui peut exister entre l'autostructuration et l'hétéro-structuration. Ce type de pratique, c'est faire de l'individualisation car chaque individu va pouvoir raisonner à sa façon pour trouver la solution : c'est de l'autonomie réflexive. De plus, chaque apprenti réagit en fonction de son propre environnement professionnel, il peut s'identifier à son propre vécu. Dans l'autonomie, les apprentis sont capables de s'autoformer, c'est une partie de l'individualisation ce que Pascal Galvani démontre : « l'autoformation est parfois présentée comme une alternative à l'individualisation »¹⁴⁸.

C'est en partie la prise en compte des individus par les formateurs qui adaptent leurs discours, leurs enseignements, leurs outils pédagogiques face à leur public comme Bernard quand il nous dit « ...on donne de l'autonomie et de la responsabilité à, à l'apprenant quand, quand lui consacrant du temps et un, et un discours particulier... » (B33, 328-329) qui permet d'effectuer un découpage des séances pédagogiques comme le fait Bernard « ...ça me paraît accessible on peut découper notre temps... » (B33, 343-344) pour faire apparaître la notion d'alternance et de modularisation des séances pédagogiques. Ce travail permet d'entrevoir un autre aspect de l'individualisation.

Chez Bernard et Daniel, cette forme d'individualisation renvoie à un travail de production d'écrit et un travail de restitution orale comme Bernard « ...c'est la copie

¹⁴⁶ P. Carré et G. Jean-Montcler, *op.cit.*, p417

¹⁴⁷ P. Carré et G. Jean-Montcler, *Ibid*, p416-417

¹⁴⁸ P. Galvani, *op.cit.*, p10.

vierge... » (B21, 203) ou encore Daniel « ...on lui demande de faire un p'tit point juste avant, de nous expliquer... » (D36, 269-270) ce que nous montre Catherine Guillaumin dans la pédagogie de l'alternance où l'individu se construit par « le présentiel valorise l'oral réflexif tandis que le distanciel se fonde sur l'écriture réflexive »¹⁴⁹.

Cette notion d'alternance est présente dans les analyses des entretiens car les formateurs des disciplines techniques et ceux des disciplines générales sont loin de mettre en application cette alternance de disciplines que subit l'apprenti. C'est peut-être pour cela que les interviewés s'accordent à dire qu'ils sont prêts à vouloir échanger leurs pratiques quelque soit la discipline enseignée. En effet, les échanges de pratiques permettraient d'avoir un autre regard sur ce que fait un collègue avec tel groupe ou tel autre, c'est ce que nous dit Claude que « ...toute la liaison qu'on peut, qu'on peut avoir avec les autres matières. C'est-à-dire qu'une matière c'est bien qu'à partir du moment où l'on fait la liaison avec les autres... » (C29, 446-447). André Geay démontre que « si l'apprenti ne peut pas faire les liens entre les pratiques professionnelles de référence et les connaissances dans n'importe quelle discipline, le concept tournera à vide et la construction de savoir ne se fera pas. Il ne suffit pas de mettre un jeune dans l'entreprise pour qu'il apprenne dans l'école de l'alternance. Il faut l'aider à vivre une alternance cognitive »¹⁵⁰.

Cependant, l'autonomie, l'alternance et le rôle des formateurs ne sont pas les seules notions qui sont ressortis des analyses, le travail en groupe ou en binôme s'avère être essentiel dans l'élaboration d'une individualisation des parcours et des formations des apprentis vus par les interviewés. Les efforts des formateurs pour faire travailler les apprentis en groupe ou en binôme permettent de faire acquérir des connaissances particulières aux apprentis. En effet, dans ces conditions de travail, les apprentis peuvent apprendre d'eux-mêmes et des autres. C'est ce qu'Hervé Prévost nomme « la démarche de socialisation ». Cette socialisation « vise plutôt l'intégration des individus dans la société en développant le sens des relations et des rapports sociaux »¹⁵¹.

Cette socialisation est marquée par le fait que les interviewés préconisent un travail collectif en co-construction dans le groupe en totalité pour créer un lien, une unité dans l'acquisition du savoir ce que Bernard nomme « ...on va valider ce document

¹⁴⁹ C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, *op.cit.*, p159.

¹⁵⁰ André Geay, *op.cit.*, p105

¹⁵¹ Hervé Prévost, *op.cit.*, p25

ensemble... » (B28, 279) ou encore Claude lorsqu'il nous dit : « ...qu'on a besoin s'se rassurer en travaillant en groupe ... » (C25, 292).

Nous remarquons que chaque interviewé, sans vraiment le savoir, fait de l'individualisation de formation du fait qu'il utilise aussi bien le travail de groupe que le travail individuel. Les formateurs donnent les moyens pour l'apprenti de pouvoir travailler seul avec les ressources dont il a besoin pour trouver la solution à son problème. Ce qu'Annie Jézégou nous démontre lorsque « cette double exigence d'autonomisation et de socialisation nécessite une ingénierie spécifique : l'objectif est de créer un environnement éducatif, adapté aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant, suffisamment souple pour qu'il ait la possibilité de devenir le maître d'œuvre de sa formation et de sa vie en général, dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle »¹⁵².

3.5. REPONSES AUX HYPOTHESES

Un petit rappel des hypothèses pourrait éclairer sur la direction à suivre pour faire le lien entre la problématique et les interprétations faites sur les entretiens. Suite à cela, nous allons tenter de répondre à nos hypothèses pour savoir si oui ou non notre recherche permettra de les valider ou pas.

Notre première hypothèse :

- Les méthodes d'enseignement technique modularisées doivent servir à améliorer l'individualisation de l'enseignement général.

Les méthodes d'enseignement technique développées par les formateurs des disciplines professionnelles du CFAI Centre d'Amboise prennent en compte les apprentis dans leur singularité pour leur faire développer leur autonomie face aux difficultés rencontrées en entreprise. Partir des expériences professionnelles des apprentis participe à faire développer leurs esprits réflexifs par la découverte en auto-construction et/ou en co-construction de leur propre schéma de pensée par l'intermédiaire d'outils pédagogiques classiques ou avec l'aide d'outils pédagogiques liés à la sensibilité des apprentis, et tout particulièrement les outils informatiques (les jeunes d'aujourd'hui naissent dans l'ère numérique). Mais il est bon de revenir aux sources pour certains formateurs et d'utiliser les outils traditionnels tels que le support papier.

¹⁵² A. Jézégou, *op.cit.*, p 67

Les méthodes d'enseignement général sont toutefois très théoriques. Cependant le rôle du formateur dans ces disciplines peut agir de façon à permettre un enseignement individualisé ce que font certains formateurs sans réellement le savoir. De par cet enseignement individualisé, cette transmission de savoir va progressivement aller vers une acquisition de savoirs des apprentis eux-mêmes.

Cette hypothèse est confirmée. En effet, les méthodes utilisées par les enseignements techniques peuvent servir à améliorer l'individualisation des enseignements généraux par l'échange de pratiques qui peut s'opérer entre les différents formateurs.

Les méthodes d'enseignement technique développent chez l'apprenti la notion de responsabilité et de professionnalité ce qui dans les disciplines générales semblent être plus délicat. Le rôle des formateurs, c'est justement de réduire l'écart entre les disciplines techniques et générales par la concrétisation des actions et par l'implication des apprentis dans leur propre formation professionnelle. C'est un travail conjoint et de relation entre les enseignés et les enseignants qui doit s'opérer pour obtenir les résultats que l'on obtient dans les disciplines techniques.

Notre deuxième hypothèse :

- Les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent développer l'autonomie et la socialisation dans l'enseignement général.

Les disciplines techniques prônent le travail individuel et le travail en groupe ou en binôme. Les formateurs des enseignements techniques insistent sur le fait de mettre les apprentis dans les conditions de travail professionnel par l'utilisation d'outils pédagogiques adaptés pour faire développer chez eux leur autonomie par la production de compte rendu d'atelier. De ce principe, ils initient les apprentis à l'utilisation d'outils professionnels pour leur faire développer l'esprit d'initiative par une pratique réflexive.

En effet, notre deuxième hypothèse semble confirmée par les analyses de terrain du fait que les méthodes d'enseignement techniques développées par les formateurs génèrent de l'autonomie et de la socialisation chez les apprentis par ce que nous pourrions appeler la pédagogie de l'alternance.

Effectivement, une alternance de temps, de lieu et de disciplines semble bénéfique à l'autonomie des apprentis. Le fait de promouvoir le travail en groupe permet de produire du lien entre les apprentis et les formateurs.

Associer l'autonomie et la socialisation permet d'individualiser les formations des apprentis par leur investissement personnel et par l'accompagnement des formateurs dans leur choix.

3.6. CONCLUSION SUR LES INTERPRETATIONS

Pour conclure, les interprétations ont permis d'établir les liens que l'on peut faire entre la recherche des pratiques de terrain par les analyses et les conceptualisations des différentes notions liées à la problématique de recherche.

Les données recueillies et analysées permettent d'en retirer un certains nombres d'informations, cependant toutes ne seront pas interprétées ce qui est, semble-t-il, très regrettable. Mais il a fallu faire des choix pour ne pas aller au-delà de la problématique de départ et se trouver finalement détourné de la direction choisie. De plus, la contrainte temporelle nous a obligés à respecter notre objectif qui est de rechercher des solutions possibles à la problématique.

Nous ne pourrions pas conclure cette partie sans évoquer les liens étroits entre toutes les notions : d'autonomie, de socialisation, de responsabilité, d'alternance, du rôle de formateurs, d'expérientiel, de pédagogie, et d'institution. C'est cette complexité systémique qui semble ressortir de notre recherche, et par conséquent il faudrait en tenir compte. De plus, ce système complexe d'interrelations est nécessaire lorsque l'on veut agir sur l'individu car il faut tenir compte de l'environnement et de lui-même. Il semblerait que l'individualisation soit un invariant dans le fait d'agir sur l'autre car involontairement on fait de l'individualisation sans forcément le nommer.

4. Conclusion deuxième partie

Après avoir décrit la méthodologie de recherche pour déterminer les méthodes et les outils utilisés pour élaborer le guide d'entretien auprès de quatre formateurs du CFAI Centre d'Amboise, l'analyse des données a permis de découvrir certains éléments liés à notre problématique qui « en quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ? ».

Suite aux analyses des entretiens, les liens existants entre les différentes disciplines techniques et générales ont été découverts de part les analyses thématiques et les analyses croisées effectuées auprès des interviewés. Les relations entre les différents acteurs de la formation et leurs rôles respectifs semblent être une voie vers laquelle nous dirigent les différentes analyses. De ces analyses, on a pu établir des rapports étroits entre la pédagogie et l'individualisation des parcours et des formations des apprentis de part le professionnalisme des formateurs interviewés.

Les interprétations des données montrent les rôles respectifs des institutions éducatives, des formateurs et des apprentis dans la didactique des pratiques dans un contexte d'individualisation face aux situations pédagogiques. Cette étude terrain introduit le fait qu'il existe différents liens entre les disciplines techniques et générales. Ces liens confirment les hypothèses de départ. Les disciplines d'enseignement techniques servent à améliorer l'individualisation des disciplines s'enseignement général dans l'échange de pratiques entre les formateurs et dans la concrétisation des actions par l'implication des apprentis dans leur propre parcours de formation. Les disciplines d'enseignement technique développent l'autonomie et la socialisation dans l'individualisation des disciplines d'enseignement général par l'alternance de pédagogies dans la pédagogie de l'alternance pour que les apprentis puissent trouver un équilibre entre motivation personnelle et projet professionnel.

Cette approche de terrain nous permet de constater que les disciplines techniques et générales peuvent se rejoindre dans un système complexe d'individualisation dans des situations singulières d'alternance. Les rôles de chaque acteur dans la formation sont primordiaux et indissociables de leurs actions sur les acteurs et sur l'environnement, et inversement. Dans les situations pédagogiques retenues par les formateurs lors des

entretiens, il serait préférable de passer d'une gestion de comportement à une verbalisation collective des actions. Les expériences de formateur, les échanges de pratiques, les relations pédagogiques et leurs interrelations permettent d'agir sur la transposition d'une discipline vers une autre.

Ces interprétations révèlent des résultats probants concernant la problématique de départ. De ces résultats, il serait intéressant d'apporter des recommandations en matière d'ingénierie de formation.

3^{ème} PARTIE :

DES RESULTATS AUX PRECONISATIONS EN MATIERE D'INGENIERIE

Les interprétations des entretiens des formateurs du CFAI Centre d'Amboise répondent en partie à ce que les méthodes d'enseignement technique puissent être transposables à l'individualisation de l'enseignement général dans le contexte particulier de l'alternance. De ce constat, il est possible d'envisager des recommandations en matière d'ingénierie dans le contexte du CFAI Centre et du public qu'il accueille pour répondre à la demande de notre sujet de recherche, et plus précisément dans l'individualisation des enseignements généraux. Ces préconisations tiennent compte de l'ensemble de l'organisation systémique de l'apprentissage du monde industriel.

Pour établir ses préconisations, les cibles sont choisies en fonction de notre problématique de départ. Bien évidemment, notre orientation principale se tourne vers les formateurs. Dans l'individualisation, on ne peut pas considérer d'omettre l'ensemble des acteurs qui entrent en jeu dans ce processus. C'est pour cela que nos préconisations vont être aussi dirigées vers les apprentis et vers l'organisme de formation proprement dit. Dans cette relation aux savoirs, on ne peut pas oublier les rôles de l'entreprise dans l'apprentissage des individus. Cependant, ces derniers ne pourront pas faire l'objet de recommandations car ils ne sont pas présents dans les analyses des entretiens. Nous avons pu établir huit préconisations dont nous allons vous en faire part.

- Notre première préconisation :

Mettre en place une association de deux disciplines intervenant dans le même face à face pédagogique. Cette association serait si possible d'une discipline d'enseignement technique et une discipline d'enseignement générale. De cette façon, cela permet aux formateurs de mettre en place une vraie pédagogie de l'alternance. Le fait de travailler à deux permet d'augmenter le temps de concertation et par la même occasion cela permet de co-construire en engendrant de la motivation et de l'investissement personnel. Ce bien être au travail contribue à avoir une qualité d'apprentissage qui pourrait se répercuter sur le travail et l'investissement des apprentis dans leur propre formation.

- Notre seconde préconisation :

Pour préparer les formateurs à ce type de pédagogie de l'alternance, établir des formations de formateurs spécifiques et basées sur l'observation mutuelle des deux formateurs. Par la suite faire un retour réflexif sur l'approche pédagogique avec

l'intermédiaire une tierce personne extérieure aux deux protagonistes. Evidemment, ce type de formation ne doit pas être une injonction mais plus par rapport à la demande des formateurs en leur expliquant l'utilité pour eux et pour la formation des apprentis.

- **Notre troisième préconisation :**

Faire ce type de formations de formateurs en multipliant le nombre d'observation pour que les formateurs puissent acquérir un maximum d'informations sur les apprentis qu'ils ont en face d'eux. Mais pas seulement, car cela permet aussi aux formateurs de pouvoir avoir un autre regard sur leurs collègues et sur eux-mêmes (on apprend forcément des autres sur soi-même).

- **Notre quatrième préconisation :**

Suite à ces formations, expérimenter ce système pour évaluer les compétences acquises des formateurs et surtout évaluer les effets possibles sur les apprentissages des apprentis. Ce ne sera pas un moyen d'évaluer les capacités à transmettre les savoirs des formateurs mais plus un moyen de montrer que l'individualisation des parcours et des formations sera mieux maîtrisée par les formateurs et pour les apprentis.

- **Notre cinquième préconisation :**

Modifier l'environnement pédagogique spécifique des apprentis par les formateurs avec l'aide de l'organisme de formation. Pour cela, il faudra utiliser les moyens et les outils mis à disposition pour créer chez l'apprenti une dissonance cognitive, ce qui lui permettra de construire son propre schéma intellectuel et de changer ses rapports aux disciplines générales essentiellement.

- **Notre sixième préconisation :**

Etablir la verbalisation des savoirs faire des formateurs par l'intermédiaire de réunions pédagogiques régulières ou d'entretiens de groupe sur des sujets concernant les pratiques professionnelles pour résoudre certains problèmes de gestion de groupe ou encore de comportements d'apprentis. Cette verbalisation permettrait aux formateurs de pouvoir confronter leurs vécus professionnels à des fins bénéfiques pour tous.

- **Notre septième préconisation :**

Pour rétablir la motivation des apprentis pour les disciplines générales, il faudrait travailler sur les pratiques de terrain, sur leurs propres expériences d'entreprise et de les

adaptées à l'enseignement général. Pour cela, travailler sur la didactique professionnelle pour rétablir un attrait.

- **Notre huitième préconisation :**

Etablir des projets pédagogiques spécifiques interdisciplinaires. En effet, faire des projets à court terme et à long terme permettrait de rendre plus appétant la formation des apprentis. Ces projets peuvent être liés aux motivations des apprentis en rapport avec leurs expériences en entreprise mais aussi en rapport avec les objectifs de la formation, le diplôme de fin d'année. Ces projets seront établis en collaboration avec les formateurs pour que la motivation ne soit pas que pour les apprentis mais aussi pour les formateurs et de ce fait pouvoir éviter la routine dans les enseignements des apprentis.

Pour conclure sur ces différentes préconisations, elles peuvent être mises en place dans le CFAI Centre d'Amboise à titre d'expérimentation car il faudra étudier les effets sur les formateurs et sur les apprentis afin de pouvoir constater les résultats obtenus.

Il est indispensable de connaître les effets de l'individualisation sur les disciplines générales pour établir les liens avec les méthodes d'enseignement techniques afin d'utiliser au mieux toutes les compétences des acteurs de l'apprentissage par alternance.

CONCLUSION GENERALE

A l'issue de notre travail de recherche, la question problématisée qui est « **en quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?** » répond à une demande générale de toutes les parties dans la formation en alternance.

Afin de répondre à la problématique, un travail de recherche a été réalisé pour définir les concepts et les hypothèses. Les hypothèses de départ ont permis d'orienter la recherche vers les concepts préalablement définis et de constater qu'il existait des liens étroits entre les différents concepts. Les concepts ont permis d'éclairer la vision théorique de la problématique et ils ont permis d'explorer de nouvelles orientations.

La recherche de pratiques de terrain concernant la problématique a été réalisée à partir d'entretien semi-directifs puis analysée de façon thématique et croisé. Suite à ce travail, nous avons interprété les données recueillies et vérifié nos hypothèses de départ.

Après quelques préconisations, nous pouvons répondre à notre question problématisée.

On parle beaucoup d'individualisation des parcours et des formations dans un contexte d'apprentissage par alternance sans vraiment connaître dans quelles situations on peut l'appréhender. La problématique est centrée sur les rôles respectifs des acteurs de la formation en alternance et plus précisément ceux des formateurs sans négliger les interrelations qui existent entre tous les autres acteurs de la formation en alternance.

La question problématisée porte les concepts d « institutions », de « pédagogie » et d' « individualisation » dans une relation étroite entre les rapports aux savoirs faire, aux savoirs être et aux savoirs savants. La transposition des disciplines techniques vers les disciplines générales montrent tout l'intérêt de l'individualisation des parcours et des formations dans le contexte du CFAI Centre d'Amboise.

Les rôles des institutions éducatives sont :

- de mettre en rapport les disciplines techniques et générales dans un contexte social et économique actuel

- **d’agir sur la temporalité et l’environnement de l’action éducative** car agir sur la matière humaine n’est pas aussi simple qu’agir sur les objets à modifier, à modeler. Les actions humaines sont faites de telle sorte qu’elles engendrent une complexité à tous les niveaux (organisationnels, relationnels, et individuels).

Les rôles des formateurs dans la transposition des disciplines techniques vers les disciplines générales démontrent que l’individualisation :

- passe par **un échange de pratiques**,
- passe par **le fait de mettre dans des situations concrètes les apprentis**,
- passe par **une pédagogie de l’alternance** en tenant compte des singularités des apprentis et des formateurs pour que leurs relations en soient meilleures.

L’action formatrice vise à mettre en avant la didactique disciplinaire à partir des situations réelles vécues par les apprentis en entreprise.

Les méthodes d’enseignement technique sont transposables dans l’individualisation de l’enseignement général par le fait que l’on puisse passer d’une gestion de comportement des apprentis en situation d’enseignement général à une verbalisation de ces situations vécues dans les enseignements techniques dans l’objectif d’une confiance mutuelle pour obtenir des résultats observables.

Afin d’améliorer les conditions d’apprentissage, c’est un investissement de chaque acteur de la formation (la structure de formation, les formateurs, l’entreprise, le tuteur, la famille et l’apprenti) qui doit primer pour les intérêts de l’apprenant.

Quant à lui, l’apprenti fait des choix stratégiques pour d’aboutir à ses projets. Seulement, les formateurs sont les premiers interlocuteurs de ces jeunes et ils doivent participer à leurs projets en leur proposant une formation individualisée et attractive en leur montrant la cohésion de l’équipe pédagogique dans tous les domaines (du technique au général). Cette capacité à pouvoir transposer les disciplines montre une certaine adaptabilité à la fonction de formateur pour rendre l’apprenti autonome et employable dans la société dans laquelle il vit.

ANNEXES

GRILLE D'ENTRETIEN

- 1- peux-tu te présenter ?
- 2- Raconte-moi ton parcours professionnel ?
- 3- Quelle est ta formation initiale?
- 4- Qu'enseignes-tu ?
- 5- Depuis quand enseignes-tu ?
- 6- Où as-tu déjà enseigné ?
- 7- Quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline?
- 8- Décris-moi comment fais-tu pour débiter un cours ?
- 9- Décris-moi une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez l'apprenti ?
- 10- En quoi reconnais-tu ces changements chez l'apprenti ?
- 11- Décris-moi une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?
- 12- Lors de cette situation, à quoi reconnais-tu que l'apprenti est autonome ?
- 13- Quels sont les méthodes, les outils, les situations utiliserais-tu pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti ?
- 14- Quels sont les outils, les méthodes et les pratiques qui t'aideraient à enrichir ton enseignement ?
- 15- Où et comment as-tu appris la façon de transmettre ton savoir ?
- 16- As-tu déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?
- 17- Quelles pédagogies utilises-tu ?
- 18- Qu'est-ce qu'un bon cours pour toi ?
- 19- Qu'entends-tu par Ilots de Formation Technique Individualisés ?
- 20- Pour toi, que pourrait apporter les IFTI à l'apprentissage théorique des apprentis ?

Entretien 1 – ALBERT, le 10 février 2010.

1 a1 : Je vais t'expliquer un p'tit peu, euh, quel est mon sujet de recherche, donc, euh, je vais te poser quelques
2 question, un certain nombre de questions donc que tu fais, euh, en sorte de répondre comme tu le sens

3
4 A1 : Je réponds comme je le sens !
5

6 a2 : D'accord et, euh, donc ça concerne mon mémoire, mon mémoire de recherche c'est donc, euh, en quoi
7 l'apprentissage technique modulaire entre en jeux dans l'individualisation de la formation générale ?
8

9 A2 : Ouais !
10

11 a3 : Donc voilà un petit peu, ça c'est, euh, en gros.
12

13 A3 : D'accord.
14

15 a4 : Moi, je vais plus me centrer, si tu veux, sur les méthodes d'enseignements techniques modularisées, euh,
16 qu'on fait en CFA, qu'on a en CFA et, euh, pour voir si elles sont transposables dans l'individualisation, dans
17 l'enseignement général, est ce qu'on peut individualisée l'enseignement général à partir de ces technique là ?
18

19 A4 : Comment on fait avec les IFTI au niveau technique.
20

21 a5 : Voilà c'est ça.
22

23 A5 : Ok.
24

25 a6 : Et puis comment on fait, on sait comment on fait mais comme c'est, euh, comment t'expliquer, euh, ça
26 fonctionne, d'accord, on part de la base que ça fonctionne et que on va pouvoir le transposer dans les
27 enseignements généraux.
28

29 A6 : D'accord.
30

31 a7 : D'accord, donc voilà un petit peu, euh, en quoi consiste, euh, ma recherche. Donc, euh, on va commencer
32 les différentes questions, si cela ne te dérange pas. Est-ce que tu peux te présenter ?
33

34 A7 : Est-ce que je peux me présenter, euh, Albert Z, euh, quarante sept ans, quarante six ans, quarante sept c'est
35 bientôt (rires), c'est malin, c'est à cause de ma femme que je dis quarante sept, euh, qu'est ce que je pourrais dire
36 d'autre ! marié, trois enfants, un état civil classique, euh, donc au sein du CFA puisque c'est l'apprentissage qui
37 nous intéresse, surtout j'ai plusieurs casquette donc enseignement général justement (enseignement général),
38 bon, j'ai fais aussi des maths pendant un bout de temps au BEP, un peu de VSP aussi, ensuite j'ai une casquette
39 administrative puisque j'suis contrôleur de gestion du CFA (silence), donc, contrôleur de gestion, c'est en fait
40 tenir la comptabilité analytique pour le calcul des coûts apprentis que l'on doit donner à la région voilà, et je
41 m'occupe aussi de la gestion des foyers en partenariat avec toi-même et W.
42

43 a8 : D'accord.
44

45 A8 : Donc voila comment je peux me présenter, après, bon, on reste sur le côté professionnel.
46

47 a9 : Oui, alors raconte-moi ton parcours professionnel ?
48

49 A9 : Alors parcours professionnel, ce que j'aurai pu dire dans la première question c'est que ça fais un petit bout
50 de temps que je suis au CFA (rires).
51

52 a10 : Ça fait ?
53

54 A10 : Puisque ça fait plus de vingt ans, donc en fait, euh, j'y suis depuis que j'ai fini mon service militaire, et
55 avant pendant mes études j'étais un peu déjà dans l'enseignement puisque j'étais pion dans différents collèges et
56 lycées privés de la région, donc on peut dire quelque part que ça fait depuis quatre vingt deux, je suis en contact
57 des jeunes, en fait, euh, dans mon parcours professionnel, euh, ouais, donc, suite à ma maîtrise de sciences éco

58 et à la fin de l'armée, j'ai intégrer directement le CFA, euh, de mon parcours professionnel, qu'est ce qu'on peut
59 dire d'autre ! si j'ai fais, euh, j'ai fais des cours du soir aux arts et métiers pour, en fait, finaliser ma maîtrise
60 parce que j'ai pas fini si tu veux, avant l'armée.

61
62 a11 : D'accord.

63
64 A11 : Donc j'ai fais des cours du soir et puis comme ça j'ai eu un diplôme du CNAM qui valide ma maîtrise, si
65 tu veux, surtout ça m'a permis d'approfondir tout ce qui est compta gestion d'entreprise que malheureusement je
66 n'avais pas pu vraiment approfondir à la fac où c'était trop, trop généraliste (rires).

67
68 a12 : D'accord, et donc, euh, quelle est ta formation initiale ?

69
70 A12 : Bien moi, j'ai fais un bac B, donc, euh, bac économie.

71
72 a13 : BAC D ?

73
74 A13 : B, éco, et puis après ben, j'ai fait, euh, licence de sciences économie et puis maîtrise, maîtrise sciences éco
75 option, euh, économie d'entreprise et puis donc, au CNAM, j'ai eu un DESE c'est, diplôme d'étude supérieure
76 en économie, pareil option comptabilité d'entreprise.

77
78 a14 : Donc là, je vais te poser une question qui va revenir, qu'enseignes-tu actuellement au CFA ?

79
80 A14 : A ce jour, j'enseigne que l'économie d'entreprise, c'est tout.

81
82 a15 : Depuis quand enseignes-tu ?

83
84 A15 : Depuis le, euh, je suis arrivé au CFA, en quatre vingt neuf.

85
86 a16 : Où as-tu déjà enseigné ?

87
88 A16 : Ben, au CFA.

89
90 a17 : Seulement au CFA ?

91
92 A17 : Et ! Si à (ville en périphérie d'une grande ville) je faisais les soutiens de math, donc, si tu veux, quelque
93 part je faisais un peu, oui, du cours de rattrapage de math.

94
95 a18 : D'accord.

96
97 A18 : A (ville en périphérie d'une grande ville).

98
99 a19 : Quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline ?

100
101 A19 : Ben, le DESE, quelque part, puisque c'est plus ou moins de la formation continu, puisque c'était des cours
102 du soir, donc ça rentre dans le cadre de la FC.

103
104 a20 : Qu'est ce que tu as appris dans ces différents cours ?

105
106 A20 : Au CNAM ?

107
108 a21 : Qu'est ce qu'on ta enseigné ?

109
110 A21 : Ben, j'ai fais par UV, j'ai eu des UV, je m'en rappel plus, ça fais un petit bout de temps, euh, organisation
111 d'entreprise, théorie d'organisation d'entreprise, comptabilité générale, comptabilité approfondie, euh, compta
112 pro fiscale, comptabilité analytique, contrôle de gestion, donc des choses ciblées.

113
114 a22 : Est-ce-que tu peux me décrire comment tu fais pour débiter un cours ?

115
116 A22 : Pour débiter un cours, alors, déjà, j'allais dire que c'est variable, variable selon les groupes.

- 117 a23 : Tu choisis une situation avec un groupe, n'importe lequel, tu choisis une situation à laquelle, où tu vas
118 débiter le cours ?
119
- 120 A23 : Généralement quand j'arrive dans le, euh, le cours, bon, déjà je leur dis bonjour, comment ça va, qu'il y a
121 une prise de contact entre guillemets, puis je fais toujours les deux, les deux, trois premières minutes je suis
122 toujours un rappel de ce qu'on a vu, euh, la semaine d'avant ou le stage d'avant parce que, moi, je les ai par
123 module d'une heure par semaine donc, euh, je fais toujours un petit rappel et puis surtout du stage d'avant.
124
- 125 a24 : D'accord et ensuite.
126
- 127 A24 : Et après, moi, c'est une méthode classique, tu sais, ils ont un bouquin et après un rappel des, des pages
128 précédentes, ben, on avance dans le bouquin, qu'on fait la lecture des résumés, puisque c'est des résumés de
129 cours dans le bouquin, la lecture de résumé, je leur explique, je réponds à leurs questions quand ils en ont, puis
130 après, il y a la partie exercice, donc, je leur laisse un peu de temps pour faire l'exercice puis on les corrige, on les
131 corrige ensemble.
132
- 133 a25 : D'accord.
134
- 135 A25 : De temps en temps, j'en envoie un au tableau pour corriger, où on fait la correction global, quoi.
136
- 137 a26 : Et, euh, dans toutes ces étapes là, comment toi tu t'y prends exactement, dans toutes tes étapes ?
138
- 139 A26 : Comment je m'y prends ?
140
- 141 a27 : Oui, comment tu t'y prends pour, euh, comment tu fais, euh, essaie de t'imaginer en train de faire ton cours
142 et puis, euh, comment tu t'organises pour dire, et bien, tient à ce moment là, je vais faire ça ou à ce moment là je
143 vais faire cela.
144
- 145 A27 : Et bien, j'allais dire, si tu veux, je n'ai jamais pensé à ça parce que c'est, c'est plutôt, du, c'est un peu du
146 feeling, quoi ! c'est du, de l'expérience, c'est, euh, c'est vrai que je m'appuie beaucoup sur le bouquin, quoi,
147 parce que les premières, premiers cours de gestion que je faisais, je, il n'y avait pas de bouquin, il n'y avait pas
148 de bouquin, je faisais plutôt du cours littéral en notant le plan au tableau et tout, je dictait, puis je me suis rendu
149 compte, surtout des BAC Pro, qu'ils ne savaient pas prendre de notes donc quand il fallait, quand il fallait qu'ils
150 restituent dans un contrôle, des fois il y avait... tu avais les bons, les quelques bons qui y arrivaient et tous les
151 autres...(Sifflement) donc, c'est pour cela que je prends le bouquin.
152
- 153 a28 : Et avec le bouquin ça se passe comment, comment tu t'y prends avec le bouquin justement ?
154
- 155 A28 : Et, je te dis, on fait un petit rappel en début de cours, on fait le petit rappel, est ce que vous vous rappelez
156 c'qu'on a vu, je sais pas, moi, euh, telle notion sur le, les, euh, les bacs que j'ai eu hier c'était, euh, on a vu les
157 différents agents économiques dans un pays donc on était aux banques et aux assurances, je leur ai rappelé qu'on
158 avait eu, à quoi servait une banque par rapport à une entreprise, gestion de la trésorerie, je leur ai donné, euh, ils
159 savaient pas ce que sait qu'une lettre de change par exemple, donc là, j'avais carrément fait une photocopie
160 d'une facture d'une grande ville du centre de la France) sur laquelle il y avait justement une lettre de change
161 donc, on devait travailler sur un document réel, si tu veux.
162
- 163 a29 : D'accord.
164
- 165 A29 : Donc on fait ça, et on va là, et on a embrayé sur la suite du bouquin, donc ce que je te disais, lecture, en
166 plus je les fais lire chacun leur tour comme ça, ça les, ça les, comment dire, ça les mobilisent un petit peu entre
167 guillemets parce qu'ils savent qui vont avoir à lire et puis après on explique ce qu'ils viennent de lire, le jeune,
168 des fois, ils ont des questions parce qu'il y a des termes de vocabulaire ou autre qu'ils ne comprennent pas donc
169 on les explique et après on les lance, ouais, euh, en fonction des exercices.
170
- 171 a30 : Et comment cela se passe les exercices ?
172
- 173 A30 : Les exercices...
174
- 175 a31 : Comment tu les fais travailler ?

176 A31 : Comment je les fais travailler ?

177

178 a32 : Oui.

179

180 A32 : Ben, je, je lis les consignes ou les questions et après je leur dis, je vous laisse trois quatre minutes pour
181 réfléchir, euh, bon, t'en as qui joue le jeu, t'en as qui roupille, hun, tu vois le truc, et puis, euh, t'en as qui vont
182 se contenter, très souvent, les questions portent sur le texte donc il y en a qui vont se contenter de lire le texte
183 donc j'me dis, déjà, celui qui a lu le texte, c'est déjà pas mal donc au bout de deux trois minutes, je tourne, je
184 tourne, je regarde ce qu'ils font et puis au bout de trois quatre minutes, donc, suivant les textes, suivant les
185 informations qui ont à étudier, j'arrête, et je leur dis, est-ce-que déjà tout le monde à au moins lu le texte, bon, si
186 tout le monde me dis, oui, on corrige.

187

188 a33 : La correction ça se passe comment la correction ?

189

190 A33 : La correction, je les interroge, euh, je dis bien, toi, tien, un tel tu réponds aux deux trois questions, temps
191 en temps quand je sens que la salle est un peu, un peu énervée, j'leur dis, il y en a qui vont aller au tableau pour
192 corriger, donc généralement, déjà ça permet de (siffler), ils ont un peu la trouille du tableau, ça les calme, ça les
193 calme et il y en a un qui va au tableau et puis qui corrige.

194

195 a34 : D'accord, comment les outils pédagogiques que tu mets en place peuvent permettre un changement de
196 comportement chez l'apprenti ?

197

198 A34 : Les outils pédagogiques, ben, moi, c'est le bouquin, hun, et puis de temps en temps, et bien, comme
199 l'exemple de la facture, essayer d'apporter du, du concret, si tu veux, du, du document réel.

200

201 a35 : Et comment, euh, justement, quand tu mets ça en place, comment ça change le comportement des
202 apprentis ?

203

204 A35 : Comment ça change le comportement des apprentis, ben, je vois, avec les bacs elec deux trois, là, le
205 groupe un peu perturbé, j'ai remarqué que quand tu dévisses sur des choses concrètes qui les touchent
206 directement, là, ils sont plus attentifs, donc hier par exemple, après les banques, il y avait les assurances, puis on
207 est arrivée aux administrations, on a lu toutes les taxes que prennent les administrations pour vivre, donc là, ça
208 les a intéressés, on a développé c'que c'était la TVA concrètement tous les jours, ils en payent etcétera, euh, les
209 charges sociales sur les salaires, j'leur dis, les gars, pour l'instant vous êtes apprentis, vous êtes quasiment
210 exonérés de tout mais quand vous serez salariés, donc là, ça les a intéressé, d'accord.

211

212 a36 : D'accord.

213

214 A36 : Donc là, on va sur des choses vraiment concrètes.

215

216 a37 : Donc là, ça change en quoi, ça change les comportements, c'est-à-dire ?

217

218 A37 : Ils vont être plus attentifs, quand ils, quand les groupes difficiles sentent que ça les concerne,
219 généralement, t'as une écoute un peu plus, une écoute, une écoute meilleure, ouais.

220

221 a38 : D'accord, tu va me décrire une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez
222 l'apprenti ?

223

224 A38 : Situation pédagogique où il y a un changement de comportement (il réfléchit).

225

226 a39 : Est-ce-que tu peux essayer de me trouver une situation pédagogique où il y a un changement de
227 comportement chez l'apprenti quelque soit le changement de comportement d'ailleurs ?

228

229 A39 : Ben, c'est un peu ce que je te disais avec, euh, je vois, avec les bacs elec deux trois d'hier, quand on va
230 aborder des choses concrètes, directement le porte-monnaie, l'histoire des charges sociales, là, ce que j'leur
231 disais donc quand vous serez salarié à part entière sur le bulletin de paye, il y aura combien de retenu, quel
232 pourcentage, là j'ai eu un peu de tout, ça allais de cinq pour cent à vingt cinq pour cent, donc, celui qui a dit
233 vingt cinq, j'ai dit bon t'es, t'es quand même beaucoup plus proche de la réalité que les autres, donc là, t'as, t'as
234 le changement parce que t'en as qui se dise, euh, effectivement pour l'instant je suis privilégié et puis, t'en as qui

235 se révolte un peu, ah, mais c'est dégelasse, euh, qu'on, qu'on nous pique autant de fric, donc je parle comme eux
236 là, tu vois, donc effectivement t'as des changement de comportement dans, dans tous les sens, t'as celui qui avait
237 répondu correctement, il se dit bon, il est un peu valorisé entre guillemets parce qu'il se dit bon, bien, que je
238 connais des choses que les autres ne connaissent pas et puis t'en as d'autre qui vont tout de suite se révolter, euh.
239
240 a40 : En quoi tu reconnais donc ces changements chez l'apprenti ?
241
242 A40 : Et bien, c'est au dialogue que tu as avec eux, le dialogue et leur, euh, leur comportement, je vais dire
243 physique, leur gestuel, euh.
244
245 a41 : Par exemple.
246
247 A41 : Bien, ils vont bouger beaucoup sur leurs chaises, ils vont, t'en as d'autres, dont d'autres qui vont
248 s'intéressé plus, qui vont te regarder directement, tu te dis, ça y est, j'ai capté l'attention, euh, ou à l'opposé ceux
249 qui en ont rien à foutre, ça va être, tu vois, attitude nonchalante, ou à la limite, ils s'endorment quoi (silence),
250 donc (nom de l'élève numéro un), hier après midi, plusieurs fois, je l'ai repris parce qu'il était tout le temps
251 retourné, il est, pourtant au premier rang, systématiquement il se retourne pour parler avec (nom de l'élève
252 numéro deux), donc là tu te dis, là c'est, c'est plus la peine, donc je lui ai fait la réflexion deux ou trois fois et
253 puis à la fin, il me dis, et ben écoutez je vous écoute, mais je vous écoute quand même m'sieur (rires).
254
255 a42 : D'accord.
256
257 A42 : Donc là tu te dis soit ce que je raconte c'est vraiment des conneries soit il n'en a rien à foutre soit (rires)
258 c'est un global, et puis.
259
260 a43 : Est-ce-que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?
261
262 A43 : Situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail, si, si, c'est pour le dossier, c'est pour leur dossier,
263 euh, de stage, là, le dossier, euh, qu'ils doivent préparer pour l'oral, là, j leur donne un plan donc une trame à
264 suivre donc là, c'est du travail qu'ils font chez eux, qu'ils font chez eux, ou en période entreprise donc j vais dire
265 qu'ils sont autonome vis-à-vis de moi, je les laisse se débrouiller après ils peuvent se faire aider par un tuteur,
266 par la secrétaire ou la DRH mais vis-à-vis de moi, moi, euh, ils sont autonomes par rapport à moi, c'truc là
267 j'veux qu'ils se débrouillent tout seul.
268
269 a44 : Mais par contre dans une situation euh en face à face pédagogique ?
270
271 A44 : Autonomie en face à face pédagogique avec moi, (il réfléchit) ben, quand je les laisse faire leur exercice
272
273 a45 : Donc, quand ils sont en autonomie ?
274
275 A45 : Je les laisse se débrouiller, par contre s'il y en a un qui lève la main ou il m'interpelle pour poser une
276 question, je vais l'aider mais tant, que, tant qu'on me demande pas, je les laisse se débrouiller.
277
278 a46 : D'accord.
279
280 A46 : Ils ont des consignes, ils ont, ils ont des documents support ou des informations, ils ont des questions.
281
282 a47 : Qu'est ce qu'ils ont comme types de documents, comme types d'informations ?
283
284 A47 : Bien, dans le bouquin technique c'est beaucoup d'extrait, d'euh, de l'usine nouvelle, d'euh l'expansion,
285 beaucoup d'extrait de la presse spécialisée, si tu veux.
286
287 a48 : Et donc là dans cette situation, cette situation dans laquelle il effectue son travail en autonomie, à quoi tu
288 reconnais que l'apprenti est autonome ?
289
290 A48 : A quoi je reconnais que l'apprenti est autonome (il réfléchit), disons que lorsque je les interroge, qu'on
291 corrige, que je les envoie au tableau, j'vois si il a réussi ou pas donc je vois si c'est déjà impliqué, que si il a su
292 de façon autonome se débrouiller avec ses documents pour répondre aux questions.

- 293 a49 : D'accord, et euh, justement quand il est dans son document, euh, vraiment, ça c'est quand tu lui demande
294 la réponse, tu sais qu'ils ont fait un travail en autonomie mais, quand ils sont dans l'action ?
295
296 A49 : Quand ils sont dans l'action, j'te dis, t'as ceux qui donnent, euh, la, c'est, c'est de l'observation alors peut-
297 être que je me trompe, hun, tu as ceux qui on l'air de travailler, qu'on l'air de faire l'effort de lire le texte, de
298 répondre aux questions, ça va être tout bêtement quand je tourne dans la classe, je regarde si ils notent les
299 réponses, t'as déjà ce, ce, cette observation là, euh, basique et puis, euh, ben ce que je te disais tout à l'heure
300 c'est sur leurs gestuels ou leurs comportements en fait.
301
302 a50 : Quels types de gestuels quels types de comportements ?
303
304 A50 : Ben, quand, quand il, il est pris, quand il répond, quand il rêve, il a les yeux au ciel, ou celui qui est à
305 coté du radiateur et de la fenêtre, il regarde la neige tombée.
306
307 a51 : Quels sont les méthodes, les outils, et les situations que toi tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez
308 l'apprenti ? Quels sont les méthodes, les outils, qu'est que tu connais comme méthodes, comme outils, comme
309 situations que tu pourrais utiliser pour améliorer justement l'autonomie chez, chez l'apprenti si tu pouvais faire
310 ce que tu voulais ?
311
312 A51 : Si j'avais plus de temps, il y a un truc que j'y pense depuis plusieurs années c'est tout bêtement leur passer
313 des extraits des émissions comme capital, des émissions économiques sur des sujets, euh, par exemple sur
314 l'économie du tourisme mais ça, je le mettrai de coté sur des sujet plus, plus concret donc les mettre en situation
315 d'écoute et après faire un travail de restitution, non j'ai pas le temps, ça j'aimerais bien, ça j'aimerais bien puisque
316 je pense que c'est de les mettre en prise direct avec l'actualité, en rapport avec le programme et de voir aussi si
317 ils sont capables, euh, d'assimiler de l'information et d'avoir un jugement propre (silence) ça, ça serait...
318
319 a52 : Ça serait oui ?
320
321 A52 : Ça serait intéressant à mon avis, ouais, d'utiliser l'outil audiovisuel.
322
323 a53 : Et tu as d'autres outils que tu peux utiliser ou d'autres méthodes, des méthodes par exemple, des méthodes
324 pédagogiques différentes ou est-ce que...
325
326 A53 : Ben, il y a, il y a le cas des jeux d'entreprise avec W, on avait essayé une année mais c'est particulier, il
327 faut du temps, faut se bloquer une journée et c'est beaucoup d'investissement personnel et avec mon avis vu le
328 public que l'on a aujourd'hui, t'aurais qu'un petit tiers qui joueraient le jeu donc ça serait une perte de temps
329 pour les autres.
330
331 a54 : D'accord et comme situation ?
332
333 A54 : Comme situation !
334
335 a55 : Oui, quel type de situation tu pourrais mettre en place pour justement, euh, pour améliorer leur autonomie ?
336
337 A55 : Ce que j'ai fais, si, si, j'ai eu une expérience, il y a deux ans quand j'avais encore les cours à (grande ville
338 du centre de la France) avec les BTS ATI, euh, je crois que l'on travaillait sur la comptabilité analytique justement
339 pour faire du concret, j'ai fais le lien avec la comptabilité analytique du CFA et notamment pour répartir les loyers, tu
340 sais, on fait des répartitions au mètre carré, euh, et toute les utilisations des salles et donc j'leur ai fais, j'les ai
341 fait bosser là dessus sur le site de (ville attenante à une grande ville du centre de la France) donc, ils avaient pour
342 missions de récupérer toutes les surfaces des salles de cours des ateliers et de faire, si tu veux, un, de croiser cela
343 avec les emplois du temps et après on a tout mis sur Excel et on a fait un tableur avec les différentes salles de
344 cours, les différents ateliers, les mètres carré, on a croisé avec les taux d'utilisation horaires section par section.
345
346 a56 : En quoi, euh, en quoi ça améliorer leur autonomie ?
347
348 A56 : Je leur ai expliqué les consignes, ce que l'on voulait, l'objectif à atteindre et après j'leur ai dis, vous vous
349 débrouillez, donc, euh, bon, c'était d'accord avec Mr T et puis Mr U, donc ils se mettaient deux par deux, ils
350 allaient récupérer les emplois du temps, euh, regarder les mètres carré, euh, et après j'les ai (incompréhensible),

351 on a pris un ordi avec le retro, là, et après je les laisse se démerder sur Excel pour faire le tableau et arriver aux
352 calculs.

353

354 a57 : D'accord.

355

356 A57 : Après, j'ai donné quelques éléments financier, bon dans le respect du secret de la comptabilité, mais
357 concrètement ils ont vu que telle salle valait tant d'euros pour telle section.

358

359 a58 : D'accord, quels sont les outils, les méthodes et les pratiques qui t'aideraient à enrichir ton enseignement ?

360

361 A58 : Ben, les outils, j't'ais parlé un peu de l'audiovisuel, les pratiques, euh, ben, c'que j'ai fais avec les BTS
362 ATI, ça serait intéressant mais bon, ATI, assistant d'ingénieur, donc eux ils vont, euh, ces des mecs qui vont en
363 avoir à amener des projets, euh, quasiment en autonomie sous la tutelle de l'ingénieur donc avec eux c'était
364 faisable, bon avec les publics de BAC (inspiration) c'est pas transposable.

365

366 a59 : Donc, il n'y a pas d'outils, pas de méthodes que tu, qui t'aiderais à pouvoir enrichir ton enseignement, à
367 toi ?

368

369 A59 : Si l'audiovisuel, j'te le dis l'audiovisuel, l'audiovisuel, ça serait intéressant, euh, éventuellement, euh,
370 quand on fait la partie comptabilité, euh, pourquoi pas leur faire, euh, un peu bidouiller, euh, money ou des trucs
371 comme ça, ça pourrait être intéressant, ouais, donc l'utilisation de l'informatique, mais c'est pareil,
372 éventuellement ça serait intéressant hum.

373

374 a60 : Comment ton enseignement va pouvoir modifier, euh, qu'est ce que toi tu as appris concernant, euh, ta
375 façon de transmettre ton savoir ?

376

377 A60 : Qu'est ce que j'ai appris (soupir) (il cherche).

378

379 a61 : Comment tu as appris la façon de transmettre ton savoir ? Où tu l'as appris ? Comment tu l'as appris ?

380

381 A61 : Ben ; j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes, ben, si, j'ai l'avantage par rapport à
382 d'autres collègues, à mon avis, c'est le cas de beaucoup de profs d'enseignement général, c'est d'avoir
383 l'avantage de toucher à toutes la population, toutes les sections, donc étant confronté à des publics quand même
384 relativement différents, parce que entre le groupe des BAC chaudronnier de (ville au nord ouest d'un grande
385 ville du centre de la France) et puis les BAC sen que t'as ici il y a (il monte les yeux au ciel), donc être confronté
386 à des publics complètement différents, euh, avec le nombre d'année, avec l'expérience, effectivement, euh, ça
387 me donne un acquis qui permet de réagir face à différentes situations.

388

389 a62 : Mais t'as jamais appris, t'as jamais eu de formation spécifique ?

390

391 A62 : Si, si, il y a eu des formations de formateurs.

392

393 a63 : Alors, tu peux m'en expliquer ?

394

395 A63 : Formation de formateurs !

396

397 a64 : Oui.

398

399 A64 : (Il réfléchit) combien on en a eu au CFA ? on en a eu au moins trois ou quatre, ben, c'est (il souffle), c'est
400 de t'apprendre la pédagogie mais pour moi ça s'apprend sur le terrain et te dire ce que j'ai retenu des stages, euh,
401 à part deux, si, les stages de formation de formateurs, moi ça ma toujours permis de lier des contacts un peu
402 différents avec les autres collègues, j'me rappelle une année, euh, Mr D, il venait d'arriver parce qu'il était
403 encore prof de math à (ville au nord ouest d'un grande ville du centre de la France), j'suis dans, dans un groupe
404 avec lui c'est comme ça qu'on a fais vraiment connaissance, si tu veux, et qu'on a échangé.

405

406 a65 : Par rapport à cette formation ?

407

408 A65 : Par rapport à cette formation de formateurs.

409

410 a66 : Donc en fait, ça t'as permis de pouvoir être en lien avec les autres formateurs.
411
412 A66 : Un lien différent, un lien différent que celui à la pause, euh, qu'on discute de la pluie et du beau temps,
413 euh, ou Mme C qui parle de la neige sur la route, quoi (rires), ça, ça nous ai paru aussi dans une autre formation
414 qu'on avait fait ici, euh, justement le, le formateur nous avait demandé de préparer une séance d'un quart d'heure
415 de face à face pédagogique et on l'a chacun notre tour, on la faisait face aux collègues donc ça aussi c'est
416 intéressant de voir comment chacun des collègues intervient, là t'as des surprises des fois (rires).
417
418 a67 : Quels genres de surprises ?
419
420 A67 : Ben, tu te dis que je n'suis pas si mauvais que ça et il y en a d'autres qui retournent (rires).
421
422 a68 : Qui retourne où ?
423
424 A68 : Ça reste anonyme, hun (rire), sinon qu'il y a des cours de soutien de pédagogie parce que ou là là !!
425
426 a69 : Alors, qu'est ce que t'entends, c'est quoi pour toi, euh, un bon cours de, de gestion pédagogiquement ?
427
428 A69 : Ben si tu veux, c'est déjà essayer d'avoir, euh, l'intérêt du groupe, tout le groupe soit intéressé, ça j'y cois
429 pas, j'ai rarement vu, mais un maximum d'élèves qui sont intéressés, qui retiennent le contenu du cours dans
430 l'objectif de l'examen déjà, c'est le premier objectif, puis souvent même je le dis aux gars, c'est aussi certain
431 point que l'on aborde en, en économie gestion, c'est de la culture générale qui leur sera utile personnellement
432 quand ils vont se retrouver salarié par exemple, au niveau du droit du travail ou de la compréhension de la
433 marche de l'entreprise et aussi, euh, pour leur situation personnelle quand on parle des charges sociales, etcetera,
434 des caisses de retraites, c'est des choses, euh, de la vie de tous les jours donc c'est ça que j'essaie de faire passer,
435 l'objectif numéro un, bon c'est l'examen puisque malheureusement il y a, il y a l'examen pour eux et puis bon, et
436 puis après c'est leur culture générale et, euh, ouais, qu'ils aient une meilleure connaissance du monde dans
437 lequel ils vivent.
438
439 a70 : D'accord et donc là, euh, toi ta pédagogie que t'utilise c'est quoi ? Qu'est ce que tu utilises comme
440 pédagogie spécifique ?
441
442 A70 : Qu'est ce que j'utilise comme pédagogie spécifique, qu'est ce qu'est ce que t'entends par là ?
443
444 a71 : Est-ce que tu sais ce que sait, est ce que tu peux me décrire, euh, comment tu t'y prends pour ?
445
446 A71 : J'pourrais pas te dire si c'est par rapport à telle école ou telle école, là, en pédagogie j'y connais rien,
447 d'accord.
448
449 a72 : D'accord.
450
451 A72 : Euh, comment je m'y prends, euh.
452
453 a73 : Tu l'as appris sur le terrain en fait, c'est ça.
454
455 A73 : Si j'l'ai appris sur le terrain ou bien, déjà, en étant pion au contact avec des, avec des collégiens, des
456 lycéens, euh, c'est avant tout un rapport humain donc j'essaie de me positionner, euh, psychologiquement vis-à-
457 vis d'eux, de comprendre la psychologie du groupe.
458
459 a74 : Et comment tu t'y prends pour ça, pour comprendre la psychologie du groupe, qu'est ce que tu, quels sont
460 les signes qui te dis bien là, euh, ça va pas, où là ça va, où là ils ont appris, là ils ont pas appris, là ils ont
461 compris, là ils ont pas compris ?
462
463 A74 : Ben, c'que j'te disais tout à l'heure, hun, c'est par rapport aux, aux comportements individuels et collectifs
464 de chaque individu, à la façon dont ils t'répondent, à la façon dont ils t'regardent, euh, aussi tout bêtement aux
465 résultat qu'ils obtiennent aux contrôles donc la psychologie de l'individu, ça par contre, la psychologie de
466 l'individu j'm'y connais un petit peu mieux dans le sens où j'ai fais, euh, plusieurs psychothérapies, j'ai pas mal
467 de bouquins de psychologie donc j'arrive à analyser.
468

469 a75 : Donc tu crois que c'est essentiel ça ?
470
471 A75 : En psychologie, ah oui, oui, tu sais qu'on a fait des formations de formateurs et comment certains
472 collègues se comportaient vis-à-vis du groupe tu te dis, ils sont bloqués ou alors ils sont complètement avec, euh,
473 des œillères et c'est normal qu'ils s'énervent vachement vite et qui pètent, et parfois ils pètent des câbles, hun, il
474 y en a un qu'est parti à la retraite, euh, je sais pas si tu l'as connu, le prof de fraisage qu'était en bas, euh, ah,
475 comment il s'appelle (il réfléchit).
476
477 a76 : Qui travaillait avec Mr M. quoi ?
478
479 A76 : Il travaillait avec Mr M. ouais, ouais.
480
481 a77 : Je m'en rappelle même plus.
482
483 A77 : Bon, tu vois qui c'est ?
484
485 a78 : Oui, je vois qui c'est.
486
487 A78 : Donc lui, il était dans notre groupe avec Mr D. et donc, oui, lui il avait un problème, il avait un gros
488 problème et ça passait mal avec les gamins alors que, que demeurant en tant que collègue, il était sympa, quoi,
489 donc ça, la psychologie c'est primordiale.
490
491 a79 : D'accord, bon après je vais te poser une question qui rejoint un petit peu ma, mon sujet, hun, qu'entends tu
492 par îlots de formation technique individualisés donc les IFTI ?
493
494 A79 : Qu'est ce que j'entends par là ?
495
496 a80 : Oui.
497
498 A80 : Îlots de formation technique individualisés (souple).
499
500 a81 : Pour toi, c'est quoi ?
501
502 A81 : Pour moi, c'est relativement vague, dans le sens non pas vague mais c'est quelque chose, si tu veux, que je
503 n'ai pas pratiqué, c'est quelque chose que je connais parce qu'on en parle en signe de développer chez nous mais
504 n'ayant pas pratiqué donc j'en reviens à l'histoire de l'expérience, moi, l'expérience c'est essentiel donc n'ayant
505 pas l'expérience ça reste relativement vague.
506
507 a82 : Et pour toi, que pourrait apporter les IFTI justement dans l'apprentissage théorique des apprentis ?
508
509 A82 : Donc si on transposait cet outil à l'enseignement général !
510
511 a83 : Oui, déjà si tu sais ce que sont les IFTI, tu sais comment ça fonctionne ?
512
513 A83 : Globalement, oui, je vois à peu près, un peu.
514
515 a84 : Est-ce que tu crois que, qu'est ce que ça pourrait apporter dans l'enseignement général, ces IFTI ?
516
517 A84 : Donc, tu mets le jeunes sur un poste de travail, tu lui donne, euh, et puis lui-même il développe son, ben
518 éventuellement on pourrait dans, dans ce qu'il a abordé, via l'informatique, des séances audiovisuel, euh, ce que
519 j'te disais, des émissions, euh, type capital ou même des reportages d'entreprises ou des présentations
520 audiovisuelles d'entreprises puisqu'on fait différentes catégories, euh, tu sais, les TPE, les PME, les grandes
521 entreprises, t'as des films d'entreprises qui existent, ils pourraient voir la typologie, via des cas concrets, une
522 petite séance de trois minutes chez l'artisan du coin, euh, dans, dans une PME, euh, par reportage sur vidéo pour
523 qu'ils voient les différents univers.
524
525 a85 : Et à partir de là.
526

527 A85 : Ben, à partir de là, on, on, c'est à partir du support pour la première partie du cours au niveau, euh, des
528 typologies des entreprises mais après, à mon avis, il faudra quand même, une fois qu'y on enterré ça et
529 éventuellement qu'y ont répondu à des p'tites questions la dessus, à mon avis, il faudra quand même du face à
530 face avec le groupe pour en discuter tous ensemble.
531
532 a86 : D'accord, est ce que tu as quelque chose à rajouter sur cet entretien, est ce que tu veux rajouter quelque
533 chose, euh, concernant, euh, tout ce qu'on a dit, si il y a des choses qu'il te revienne sur toutes les questions que
534 je t'ai posé.
535
536 A86 : Non, pas spécifiquement.
537
538 a87 : Donc, on s'arrête là, ça te convient ou pas ?
539
540 A87 : Si t'as, si j'ai répondu à toutes les questions.
541
542 a88 : Bien, je pense.
543
544 A88 : Mais je pense que l'expérience, l'expérience du, l'expérience du face à face avec les jeunes est pour moi
545 plus importante que la théorie si tu veux.
546
547 a89 : Comment tu t'y prendrais toi, si face à, je ne sais pas moi, euh, imagine toi, qu'est ce que tu donnerais
548 comme conseil à un collègue qui vient juste d'arriver et puis qui n'a jamais fait de face à face pédagogique ?
549 A89 : Ben, j'lui dirais, euh, déjà.
550
551 a90 : Il n'a pas d'expérience.
552
553 A90 : Oui, oui, il n'a pas d'expérience, peut-être qu'il a eu des cours, il a peut-être eu des formations et tout, déjà
554 à mon avis, si il avait eu une formation, euh, en pédagogie il, il a quand même eu au moins été une fois en face à
555 face pédagogique.
556
557 a91 : Mais si il a jamais eu justement ce...
558
559 A91 : Ben, c'est moi, ce que j'lui donnerais plusieurs conseils déjà, d'être à l'écoute des jeunes mais si on peut
560 dire de ne pas être trop gentil avec les jeunes, euh, quand t'es face à un groupe ne jamais leur sourire à la
561 première séance parce que t'es pas là pour être le copain, t'es là pour être quelqu'un qui va les aider mais pas
562 pour être copain ça c'est une erreur, je, j'en ai fait l'expérience quand j'étais pion et mon, le patron de l'époque
563 m'avait dit Albert, faut pas sourire aux élèves, vous pourrez leur sourire éventuellement au bout de trois mois,
564 six mois, en fait il faut mettre une barrière, mettre une barrière mais les écouter et puis, euh, être relativement sûr
565 de soi par rapport à ce que tu vas leur enseigner, de bien connaître son programme, avoir des outils, euh, mais si
566 c'est un outils basique comme le mien, euh, le bouquin, là, euh, donc là, on aura un support concret et puis je
567 voulais te dire autre chose, si, de les faire participer, de les faire participer, ne pas refuser leur question et par
568 rapport à être sûr de soi, mais savoir aussi reconnaître son erreur parce que des fois, bon, des fois tu peux te
569 tromper et montrer une source d'information qui n'est pas fiable, l'apprenant en face de toi, il a la bonne
570 information, il te le dit, il faut pas se buter, il faut en discuter et puis voilà, parce qu'une fois j'me suis buter
571 comme ça avec un, en plus c'était un adulte qui était en formation continue à l'époque à (ville du centre de la
572 France) et c'est pas bon.
573
574 a92 : T'en as fait l'expérience !
575
576 A92 : J'en ai fais l'expérience (rires).
577
578 a93 : Et alors, qu'est ce qui s'est passé à ce moment là ?
579
580 A93 : Il s'est passé, euh, ah oui, s'était pour un terme de vocabulaire sur une question d'orthographe et c'est lui
581 qui avait raison mais je me suis buté, si tu veux.
582
583 a94 : D'accord.

584 A94 : Et je me suis rendu compte que ça servait à rien, quoi, parce que après le reste de la classe te regarde
585 bizarrement, bon, donc c'était juste sur un petit détail, bon, pendant le stage ça foutu la merde après c'est
586 redevenu normal, mais surtout savoir reconnaître ses erreurs.
587
588 a95 : Ok je te remercie on va arrêter.

Entretien 2 – BERNARD, le 11 février 2010.

1 b1 : Donc, c'est que j'ai t'expliquer un peu, c'est que c'est mon mémoire comme ça tu auras une idée de c'est que fait et
2 puis tu pourras voir par rapport aux questions que je vais te poser les liens qui peut y avoir entre ma question de
3 recherche et puis ce que je te demande.

4
5 B1 : Ça marche.

6
7 b2 : Donc, euh, ma question de recherche c'est, en quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées
8 peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?

9
10 B2 : C'est la question (rires).

11
12 b3 : C'est ma question, c'est ma question de recherche, d'accord, donc, euh, à partir de là, je vais te poser
13 quelques questions et puis, euh, tu, ben, tu réponds comme tu, comme tu le sens d'accord.

14
15 B3 : Tu peux répéter la question ? (rires)

16
17 b4 : Oui, bien sûr.

18
19 B4 : Répètes une fois justement le titre qui est assez long.

20
21 b5 : En quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées peuvent-elles être transposables dans
22 l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?

23
24 B5 : J'ai cerné là.

25
26 b6 : C'est bon ?

27
28 B6 : Ouais, c'est bon.

29
30 b7 : Dans un premier temps est-ce que tu peux te présenter ?

31
32 B7 : Oui, donc, euh, j'interviens ici, oh bien, là, avant de me présenter, on va commencer par le nom et prénom
33 alors, X Bernard, j'interviens ici en tant que formateur du domaine professionnel de l'électrotechnique depuis
34 une douzaine d'années maintenant, commencé il y a douze ans avec une formation de type niveau cinq BEP
35 électrotechnique et puis qui a évolué en deux mille vers le, une formation de niveau quatre BAC pro EIE, à
36 l'époque, et qui est devenu maintenant BAC pro ELEC.

37
38 b8 : Bien.

39
40 B8 : Alors, intervenant du domaine professionnel, ça représente à peu près cinquante pour cent de leur temps de
41 formation ici, soit, euh, ben, dix sept, dix huit heures hebdomadaire de formation lorsqu'ils sont chez nous donc
42 ça représente, si on veut aller par là, sur un mois, ben, trente cinq heures de formation théorique, si on juge qu'ils
43 font en alternance de quinze jours chez nous. Donc à nous d'harmoniser, j'aimerais, d'essayer de mettre en place
44 justement un découpage qui permettent de gérer trente cinq heures par mois en essayant de boucler, j'aimerais, des
45 chapitres sur une alternance, chez nous on essaye de boucler des chapitres, de pas trop parç, euh, disséminer
46 l'information, pas trop découper et plutôt de traiter des thèmes et de les boucler, on évite de trop découper même
47 si l'individualisation ferait qu'on a, qu'on découpe de plus en plus de manière à aller vers des modules, des
48 chose comme ça, nous les modules faut qu'il soit traiter et boucler pour que, euh, pour que le jeune est un tout,
49 quand il part de l'alternance, on souhaite qu'il est quand même un tout, pour prendre un exemple, si on fait
50 l'éclairage on veut que sur l'alternance, on est à peu près boucler l'éclairage, que si on module, modularise trop
51 alors il en aura des brides et puis ça va s'arrêter quinze jours, il part en entreprise, quand il vient on a du mal à
52 raccorder les, les petits morceaux qui, qui ont été pris, comme ça, sur des alternances donc on essaye vraiment de
53 faire des, des, euh, de, des alternances où le thème est bouclé donc ça veut dire que, nous, on peut gérer, à la
54 limite, sous l'aspect des trente cinq heures qui sont un chiffre qui sonne bien et bien les trente cinq heures de la
55 quinzaine, et bien on essaye d'avoir boucler, bien, tout un thème.

56

57 b9 : D'accord, est-ce que tu peux me raconter maintenant ton parcours professionnel, toi personnel ? Ton
58 parcours professionnel, personnel.
59

60 B9 : Il est assez découper, aussi, justement, mais j'ai eu une formation initiale de type, euh, BAC STI, à l'époque
61 c'était BAC F trois donc maintenant c'est STI génie électrotechnique et suivi d'un BTS électrotechnique, suivi
62 de manière classique dans un lycée privé dans le nord de la France.
63

64 b10 : Ça c'est ta formation initiale.
65

66 B10 : Formation initiale.
67

68 b11 : Et ton parcours professionnel ?
69

70 B11 : Le parcours professionnel, donc à l'issue du, du BTS et du service national obligatoire, euh, j'ai d'abord
71 démarrer dans une, euh, polyclinique comme ouvrier d'entretien donc moi qui avait le diplôme BAC plus deux
72 j'ai démarrer comme ouvrier d'entretien dans une polyclinique et j'y suis rester quelques mois histoire de, euh,
73 c'était le temps de rechercher un emploi plus, plus sérieux que j'ai trouver chez (entreprise automobile) en mille
74 neuf cent quatre vingt quatre et j'suis rester deux ans chez (entreprise automobile) comme technicien de
75 maintenance sur les lignes de fabrication, on a souhaiter déjà à l'époque des départs volontaires, comme j'étais
76 tout jeune, alors pourquoi pas, j'étais volontaire pour aller voir ailleurs puis j'ai atterri comme technicien
77 méthode chez (entreprise industrielle), donc méthode, c'était, euh, plus préparation de, euh, de la production
78 méthode, préparation, ça c'est le, euh, tout le début de parcours de technicien et puis ensuite j'ai changé de
79 région j'suis parti en (région montagneuse) et là j'ai fais, je sais plus quand, c'est, je suis encore rester, encore
80 deux petites années chez (entreprise industrielle), une année et demi, et après j'ai changer de région, donc un
81 petit peu ce qu'on fait quand on est jeune, j'ai changé de région, là j'ai fais des morceaux, un morceau plus con,
82 conséquent, cinq ans chez un constructeur de machines spéciales et ensuite cinq ans au centre technique du
83 décolletage en (région montagneuse), service automatisme et formation continue puis ensuite je suis revenue en
84 région centre, là, de la formation continue, je suis passé en formation diplômante avec l'arrivée au CFAI, donc
85 les morceaux les plus conséquent sont quand même en région montagneuse, hun, cinq ans chez un constructeur
86 de machine spéciale et cinq ans chez, au centre technique du décolletage où j'intervenais en automatisme sur la
87 formation continue, voilà pour être un peu plus précis, quand je suis revenu dans la région, un petit peu galérer
88 comme on le fait quand on change de région donc (entreprises intérimaires) etcetera, et puis une opportunité
89 c'est présentée en quatre vingt dix sept, ici, ouais, on était un petit peu surpris, quand même, je pensais entrer
90 dans un centre de formation pour adultes, la formation continu et quand je suis arrivé sur de la formation initiale
91 on m'a dit, non, non, non on forme et puis c'est des cycle qui durent deux ans, formations de type BEP, de type
92 BAC, j'ai été un peu surpris, je m'attendais à former des adultes sur des formations courtes de type stage de
93 quarante heures, trois mois, six mois etcetera, donc là, j'ai été un petit peu surpris puis ma fois je me suis adapté,
94 à priori pas trop mal, vu les résultats, puis les années qui passent et puis voilà où on en est aujourd'hui, quoi.
95

96 b12 : Donc là, euh, je te, euh, reposer des questions, euh, dans lesquelles tu as déjà répondu mais c'est pas grave,
97 tu va pouvoir, euh, continuer, hun. Qu'enseignes-tu aujourd'hui ?
98

99 B12 : Donc, domaine professionnel électrotechnique sachant que, ça inclus trois domaines, la technologie, les
100 sciences et, euh, la pratique et l'atelier, et l'atelier on entend les manipulations, les travaux pratiques et ceux en
101 électrotechnique depuis, euh, j'aurais, le transistor jusqu'aux cellules hautes tensions, hun, l'électrotechnique
102 étant très vaste en thème de domaine donc on, avec notre sensibilité, on n'est pas performant partout, hun, on
103 peut disséquer la montre à quartz et le réacteur nucléaire, on donne véritablement des notions sur
104 l'électrotechnique et des notions qui vont du, de, du très petit au très gros, quoi, donc faut couvrir très large en
105 techno, en sciences et en pratique, il est clair que, euh, il y a un certain nombre de chose qui sont très sommaire,
106 hun, très sommaire.
107

108 b13 : Depuis quand enseignes-tu ?
109

110 B13 : Maintenant, ben, ça va faire douze ans, quatre vingt dix sept, mille neuf cent quatre vingt dix sept.
111

112 b14 : Où as-tu déjà enseigné ?
113

114 B14 : En termes de formation initiale, euh, c'est ici que j'ai commencé.
115

116 b15 : Et en termes de formation continu ?
117

118 B15 : Et en terme de formation continu, au centre technique du décolletage (silence) CTDEC, si tu veux
119 recouper des infos, c'est basé à (ville de montagne), c'est le petit frère du CTIM donc le CTIM, nous, des fois on
120 travaille, euh, un petit peu avec le CTIM, le Centre Technique des Industries et de la Métallurgie qui est basé à
121 (ville en banlieue parisienne), ben, le CTDEC, c'est l'entité spécialisée dans le décolletage donc ici j'sais qu'on,
122 euh, M'sieur Y puis, euh, travaille, euh, ils ont des liens avec le CTIM qui est dans département (de la région
123 picarde) là haut.
124

125 b16 : Quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline ?
126

127 B16 : J'réfléchit parce que ça remonte, euh, j'ai une formation haute tension donc une préparation et formation
128 haute tension, une formation en automatisme. C'est, c'est de la formation continue, hun, des stages que j'aurais
129 pu suivre ?
130

131 b17 : Ouais, ouais.
132

133 B17 : Donc, en haute tension, en automatisme Siemens et télémechanique ou sur des automates programmables et
134 avant cela, je sais pas si c'est véritablement lié à l'enseignement professionnel, mais j'ai suivi des formations
135 dans le, dans le domaine de la qualité qui était très en vogue dans les années quatre vingt mais qui le sont
136 toujours, donc les outils dit de la qualité tel que, euh, l'AMDEC, les plan d'expérience, l'analyse de la valeur
137 puis des choses, des outils, des outils qualités.
138

139 b18 : Alors maintenant on va passer plus à ta pratique, décris-moi comment tu fais pour débiter un cours ?
140 Comment tu t'y prends ? Comment ça se passe ? Dans l'ordre chronologique. Essaie de te remémorer une
141 situation.
142

143 B18 : Séance de cours, ouais, j'dirais, d'aller les séances, on rentre en scène à chaque fois, donc, euh, comme ce
144 matin, il y a un peu de neige ça part déjà de, d'une petite approche, euh, d'un état des lieux global et puis, euh,
145 d'une petite, euh, mise en route qui est associé à des choses qui sont extérieur, c'qu'il s viennent, ils viennent de
146 l'extérieur, ils vont rentrer, hun, il faut déjà essayer de faire une transition donc déjà de tenir compte, ben, de
147 peut-être d'un contexte climatique ou d'une petite anecdote qui s'est produite, euh, dans le hall, hun, d'un p'tit
148 truc, donc de partir pour faire un lien et les faire rentrer dans la classe, ça c'est systématique et j' dirais ce lien là
149 il dure de plus en plus longtemps, hun, c'qui prenait quelques minutes à notre époque, ça prend un quart d'heure
150 maintenant, cette transition de dire attention les gars on va rentrer et on va passer à autre chose et la transition est
151 beaucoup plus longue, donc, ici, ce matin, c'était par rapport à la neige et ça durait presque une heure, hun (rire),
152 mais c'est les amener dans le cours, mais à travers d'où ils viennent, hun, donc ça c'est un petit peu plus délicat,
153 on rentre pas systématiquement dans un cours comme on le faisait à notre époque c'est, c'est pas la penna c'est,
154 c'est se braquer, d'en, d'entrer, moi, j'euh, j'essaie pas en tant que professionnel de le, de traiter comme ça, peut-
155 être parce que j'ai aussi plus de temps dans les matières que je dispense c'est-à-dire comme j'avais avoir des
156 séances de deux ou trois heures c'est pas la penna de vouloir rentrer trop brusquement non plus, parce qu'il y a
157 deux heures, trois heures voir une journée à faire derrière donc il y a aussi le, le fait qu'il y ait la durée derrière,
158 c'est pas la penna de vouloir démarrer trop vite parce qu'ils s'arrêteront d'autant plus vite, il y a cette réalité là
159 aussi, hun, si j'démarré but en blanc à huit heure cinq à neuf heure cinq c'est fini et j'ai encore toute la journée
160 derrière donc la mise en jambe est beaucoup plus longue puis l'approche, pardon, ton élément extérieur et puis
161 on rentre dans le cours, après je fais un petit tour de table sur un thème qu'on aurait, qui serait comme, comme
162 ici à l'ordre du jour, hun, alors ce matin on traitait de, euh, des appareils de mesure, donc un petit tour de table
163 sur, euh, ben, quelles sont les difficultés rencontrées sur les appareils de mesure soit en entreprise soit au travers
164 des manipulations qui ont faites chez nous, faire, hun, un petit tour, comme ça, rapide, un, un sondage prendre
165 quelques éléments des bons et des mauvais d'ailleurs pour avoir un petit peu les deux sons de cloches et puis
166 quelles sont les difficultés rencontrées soit ici sur des appareils qu'ils n'avaient jamais utilisés ou des difficultés
167 rencontrées en entreprise et puis, de là, essayer de renchérir sur, ben, le, sur l'objectif du cours, utiliser un
168 appareil en ayant conscience, par exemple ce matin j'essayais de leur faire prendre conscience qu'un appareil,
169 ben, il y a une incertitude, hun, il ne donne pas une valeur exacte et cette valeur, ben, va donner l'incertitude de
170 la mesure et en quoi, euh, savoir que c'est une approche que l'on a du résultat et non pas la réalité, en quoi ça
171 peut être gênant par rapport à un ouvrage que l'on aura à mettre en service suite à cette mesure, j'essaie de, de
172 d'aller un peu, euh, d'amener des, des problèmes ou d'arriver au cours, euh, à travers un peu le vécu comme ça,
173 montrer que tout ce que l'on a, que ce soit un appareil, que ça soit l'ordinateur, que ça soit le l'internet
174 maintenant, euh, essayer de creuser un petit peu, de leur apprendre à creuser un peu sur ça, ça manque dans tous

175 les domaines, leur apprendre à creuser un petit peu au travers leur vécu et puis après, ben, construire le cours,
176 alors le cours, si c'est la question suivante et ben, le cours, bien, y va y avoir un ou deux supports papiers mais
177 relativement synthétiques, pas éviter l'abondance parce que sinon ça sera pas lu donc un ou deux supports
178 papiers qui vont résumer, euh, ben l'objectif à atteindre, hun, là c'est synthétique les lire ensemble, une fois
179 qu'on les a lu, qu'est se qui en ressort, qu'est ce que vous en pensez, qu'est ce qui a lieux de critiquer sur le
180 document lui-même ou sur, euh, justement, euh, la réalité par rapport à votre vécu, hun, qu'est ce qui est un peu
181 différents de, de ce qu'il y a sur le papier de, de ce que justement vous viviez, vous racontiez précédemment,
182 hun, de refaire encore une fois un recoupement, une fois qu'on a glissé son cours, de rebondir sur leur vécu puis
183 sur le, sur leur expérience quand ils ont en une, voilà une petit peu comment ça se construit les cours et puis
184 selon la durée de la séance, c'est un petit peu comme ça que ça se passe.

185
186 b19 : Et après, tu fais quoi une fois qu'ils ont, euh, le support papier ?

187
188 B19 : Ben, critique, critiquer le support papier.

189
190 b20 : Et ensuite.

191
192 B20 : Ben, l'issue du, du support papier selon le, le, la séance, ben, ça va être les manipulations, donc soit on en
193 arrive, comme aujourd'hui, ben, dans une séance d'atelier où ils vont pouvoir manipuler les appareils de mesure
194 suite à un câblage spécifique ou mise en service du, d'un ouvrage, tient, le travail qu'on parlait ce matin tu l'as
195 sous les yeux et puis maintenant, ben, regarde la mesure par rapport au cours, ben, quelle est l'exactitude de la
196 mesure, on voit bien qu'ici c'est une indication plus qu'une véritable mesure, hun, c'est leur faire prendre
197 conscience que finalement on apprend, euh, on est plus dans une approche que dans un résultat juste si c'est
198 possible manipuler derrière, ouais, si c'est possible manipuler.

199
200 b21 : Et ensuite.

201
202 B21 : Ben, ensuite, donc si il y a une séance d'atelier ou de mesure qui en découle, on leur fait forcément rendre
203 compte, malheureusement avec moi, c'est une copie vierge, je veux qu'ils fassent des tableaux à la règle, je veux
204 qu'ils rédigent, qu'il y est une introduction, un développement, une conclusion et ça, la copie vierge ça leur fait
205 peur, monsieur on sait jamais trop par quel bout le prendre, comment démarrer, et ça c'est véritablement pour
206 moi, c'est comme, c'est un gros souci, je veux véritablement qui se lance sur leur papier et qu'ils rédigent donc
207 les comptes rendu d'atelier, comptes rendu de manipulation, c'est la feuille vierge et ils n'aiment pas ça, hun, ils
208 n'aiment pas, ils ont été habitué à avoir des documents, faire des croix, remplir des blancs et puis ils arrivent ici,
209 m'sieur X donne des copies, euh, quadrillées cinq, cinq et puis il faut la remplir, je veux qu'ils fassent des
210 tableaux, qui rédigent.

211
212 b22 : Et une fois qu'ils ont fait ça ?

213
214 B22 : Je ramasse, je note.

215
216 b23 : Et c'est terminé, le cours est fini après ça ?

217
218 B23 : Tout à fait, la séance se terminera pour moi, c'est le compte rendu qui va boucler un petit peu, et
219 normalement je dois retrouver une partie du cours, une partie pratique et puis ce qu'ils leur en reste, et ce qu'ils
220 leur en reste varie véritablement d'un individu à l'autre, hun, il y en a c'est une copie double et d'autre cinq
221 lignes et on voit véritablement celui qui, qui a saisi le, le message et qui arrive à le retranscrire, à le mettre en
222 forme, à développer et puis, euh, ceux qui, ben, pour qui, ben, ma fois, il, il est pratiquement rien rester, puis sur
223 les cinq lignes, il ont mis leur nom, la date mais ça pas ressorti parce que peut-être rien n'est rentré non plus,
224 donc cette, euh, méthode d'apprentissage n'est pas forcément adaptée à tout, tout le public, hun, pas adapter à
225 tout le public.

226
227 b24 : Tu vas me décrire maintenant une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez
228 l'apprenti ? Est ce que tu peux me donner une situation pédagogique que tu as l'habitude de faire et où tu vois
229 des changements de comportement chez l'apprenti ?

230
231 B24 : C'est à partir d'une situation pédagogique ?

232
233 b25 : Ouais.

234 B25 : A partir d'un d'une situation pédagogique, dans le domaine de l'électrotechnique, je leur fais faire un
235 schéma, un schéma où je vais insister à la limite sur, euh, qu'est ce qui pourrait être secondaire, le cadre, le
236 cartouche, le respect d'une norme de schéma plutôt que le, le, le fond même ou le question même associée au
237 schéma, je leur demande de, de réaliser ou de représenter le schéma d'un, d'un démarrage de moteur, le schéma
238 électrique de commande et de puissance puis, en fait, je vais être beaucoup insistant sur la forme, le respect de la
239 norme, le cadre, le cartouche et je constate que des fois ayant insister la dessus et bien, là, la justesse du schéma
240 vient à travers l'exigence que j'ai eu autour en demandant de prendre une règle, d'être rigoureux, d'écrire son
241 nom correctement, mettre une date, respecter une hauteur de lettre sur le nom et la rigueur que j'ai exigé sur la
242 forme à la lettre, ils l'appliquent sur le schéma, ils corrigent leur schéma et leur schéma devient juste à travers ce
243 qui au départ est parti de la forme. Et ça, des fois, je le vois sur, euh, sur quelques jeunes, ben, ils en reviennent
244 à relire l'ensemble de ce qu'ils avaient esquissé parce que c'était plus une esquisse de schéma ou, ou brouillon
245 au départ, à travers la rigueur que j'exigeais autour, ils en viennent à corrigé d'eux-mêmes le schéma et leur
246 schéma devient juste et ça c'est assez surprenant sur, euh, sur, euh, quelques jeunes qu'on a maintenant.

247
248 b26 : Sur leur comportement.
249

250 B26 : Ouais, en fait le schéma est devenu juste, ben, ils vont à l'atelier, ils sont déjà plus respectueux de leur
251 propre document alors que si ils seraient partis avec un brouillon, ben, on câble à l'arrache, on fait tout à
252 l'arrache, là, le fait d'avoir de l'exigence sur la forme tient, ben, même mon schéma, je l'exploite mieux, hun,
253 j'ai déjà pus le corriger, vu une anomalie parce que j'ai repris à la règle telle ou telle liaison câblée ou autre donc
254 j'ai déjà corrigé et puis même au moment où je dois exécuter et bien c'est quand même plus facile à lire quelque
255 chose de propre et rigoureux, non, j'suis, non là, je vois des fois le changement de comportement de certains
256 jeunes qui saisissent justement l'intérêt de la propriété, de la justesse, du respect des normes que ce document là,
257 je le donne au voisin, il est exploitable, aussi que si il était esquissé ou brouillonné, ben, il est nullement
258 exploitable même pour soi-même dans l'heure qui suit ou plus tard donc, euh, si certains jeunes saisissent ça
259 serait déjà, c'est le coté rassurant, c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien quand ils percutent là-
260 dessus.

261
262 b27 : En quoi reconnais-tu ces changements chez l'apprenti ?
263

264 B27 : Ça, ça le changement peut se ressentir au niveau comportement, la rigueur sur le papier devient une
265 rigueur même, où je dirais, sans parler de rigueur, ne serait-ce qu'un certain respect, fermer sa blouse, faire ses
266 lacets, mettre son, ça va changer véritablement sur le, euh, même le comportement du jeune à travers une
267 exigence qu'on aurait eu sur l'utilisation voisine d'une règle, d'un compas, d'un trace lettre, l'euh, c'est un tout
268 qui se met en place mais sachant vendre l'affaire, et dire que c'est devenu exploitable, tu deviens exploitable,
269 c'est-à-dire que c'est même lui qui devient véritablement professionnel, quand on constate ça sur un jeune, on dit
270 qu'on a gagné, le reste va se mettre en place tout seul, hun, c'est un petit peu, je pense, ce qui est vrai dans mon
271 domaine est vrai pour d'autre matière, d'autre domaine.

272
273 b28 : Est-ce que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?
274

275 B28 : Euh, oui, déjà pour moi, pour moi dans la réalisation d'un schéma ou même d'un câblage.

276
277 b29 : Est-ce que tu peux me décrire cette situation ?
278

279 B29 : Euh, ben, suite au document que je parlais tout à l'heure, on va valider ce document ensemble, si il y a
280 encore quelques anomalies, on va même les laisser de manière c'qu'au moment de la réalisation qu'il va faire en
281 autonomie, aller ensuite définir les outils dont il a besoin, aller se rendre sur la platine ou l'ouvrage concerné, il
282 va réaliser puis on va, je vais les laisser réaliser jusqu'à priori à un moment où si il y a encore une anomalie sur
283 le document, faut qu'il puisse la constater au moment de la réalisation et c'est là qu'on voit une certaine
284 autonomie, quand le jeune justement au moment de la réalisation constate que sur les documents qu'il exploite,
285 qu'il y a une petite erreur, là on a atteint un, un certain degré d'autonomie, de responsabilité et ça pour les
286 meilleurs de nos jeunes, on le constate en fin de première année, cette autonomie, cette responsabilité, je
287 commence, mais je justifie, je continue d'analyser même tout en travaillant, je continue de réfléchir, hun, j'exécute
288 pas bêtement, et pour les meilleurs de nos jeunes, ben, on, on voit cette, cette autonomie se mettre en place en fin
289 de première année, petit commentaire pour d'autre faudrait cinq ou dix ans et c'est pas sur de, de l'obtenir.

290
291 b30 : Donc, euh, quand tu, quand tu as donc cette situation de réalisation de schéma ou de câblage là, où
292 l'apprenti effectue son travail en autonomie, euh à quoi reconnais-tu que l'apprenti est autonome maintenant ?

293 Comment tu sais qu'il est autonome dans, dans la réalisation d'un schéma ou d'un câblage ? Comment tu sais
294 qu'il est autonome, toi ? Comment tu peux, euh, percevoir ?
295

296 B30 : Tout bêtement, il y a beaucoup moins de eh m'sieur, c'est ça ,hun, beaucoup moins d'appel, euh, du
297 formateur, dans l'atelier beaucoup moins d'appel et puis une certaine assiduité au poste, c'est-à-dire qu'il appelle
298 pas le formateur mais il ne va pas non plus papillonner, il est à son poste, il s'y tient et à un moment donné, il a
299 terminé, la tenue du poste montre que le, le gars est autonome, il aura rassembler ses outils, aura mis ses
300 documents en place avant même d'appeler le formateur donc là, il a déjà un degré d'autonomie de, de
301 responsabilité ça, ça s'voit, le, c'est le comportement global, hun, on le cerne avec des jeunes, on voit que le,
302 qu'un bon nombre de choses sont passées, hun, donc par le fait qu'ils nous appellent moins puis qu'ils
303 papillonnent moins dans l'atelier.
304

305 b31 : Alors, pour toi, quels sont les méthodes, les outils, les situations que toi, tu utiliserais pour améliorer
306 l'autonomie chez l'apprenti ?
307

308 B31 : Pour améliorer l'autonomie (il réfléchit)...

309
310 b32 : Ouais, qu'est ce que tu utiliserais comme méthode, comme outils, comme situation ? Pour justement, pour
311 augmenter l'autonomie chez l'apprenti ?
312

313 B32 : J'dirais, tous les outils dont on dispose sont, sont bons depuis les outils de, de base de, de travail, l'outil
314 papier, l'outil informatique, tous les outils sont bons c'est plus, euh, améliorer l'autonomie d'un jeune, c'est
315 aussi beaucoup l'accompagner au départ, ben, c'est une grande disponibilité des formateurs au départ et cette
316 disponibilité où l'on peut transmettre beaucoup ça va permettre, euh, de, de l'autonomie, euh, relativement
317 rapidement au jeune, c'est la disponibilité du formateur quelque soit, j'dirais l'outil technique associé, faut
318 vraiment que la transmission, les premières heures il y a vraiment, euh, un échange, qui se fasse un transfert, qui
319 se fasse, et là il faut être vraiment dans l'individualisation, le cours particulier avec le jeune mais j'dirais
320 qu'importe la technologie, hun, de l'outils, hun, c'est vraiment la disponibilité de l'un et de l'autre, de l'un et de
321 l'autre parce que le, euh, l'apprenti faut qu'il soit aussi réceptif à ce moment là et là, faut qu'il y ai un contexte,
322 une sensibilité de l'un et de l'autre, un échange et là, là ça se construit et après ben.
323

324 b33 : Quel genre de contexte il faut ?
325

326 B33 : Euh, comme celui-ci, (silence), euh, une petite pièce, une salle classique, un tableau, un PC, des outils
327 pédagogiques classiques, hun, un rétroprojecteur pourquoi pas, un petit peu de matériel, l'accès au matériel
328 toujours et c'est surtout du temps, hun, on donne de l'autonomie et de la responsabilité à, à l'apprenant quand,
329 quand lui consacrant du temps et un, et un discours particulier, si on veut atteindre faut un discours spécifique à
330 l'individu c'est vraiment du cours particulier l'individualisation, c'est ça, hum, c'est l'individu, donc j'vais dire
331 le, si on veut, le nec plus ultra c'est ça maintenant, dans une réalité un peu plus, euh, concrète, j'dirais, il faut des
332 petits effectifs, une dizaine d'individus, on peut arriver à faire du cas par cas avec une dizaine d'individus, le
333 support est secondaire, hun, le support peut-être papier, tableau blanc, euh, transparents, outils informatiques
334 certes mais je dirais l'outil informatique contribue à, à l'aspect virtuel de leur monde, à mon sens, c'est pas
335 forcément la solution, hun, on reste dans le virtuel, ils sont nés avec du virtuel, j'aime mieux mettre les choses à
336 plat, euh, une feuille de papier elle est à plat sur la table alors qu'un écran reste toujours vertical, ça c'est mon,
337 mon sentiment à moi donc l'informatique c'est pas la, c'est pas la panacée c'est pas, c'est pas forcément ce qui
338 va de mieux, des petits effectifs et on discute avec chacun, on cerne les difficultés et on redistribue à la limite un
339 document développé par rapport au niveau du jeune et on ira peut-être rechercher beaucoup plus loin les
340 difficultés qui sont des fois le français, le calcul mental, la réflexion, l'analyse donc on peut aller chercher des
341 documents un peu plus adapter à un jeune qui aurait ce genre de difficultés et puis d'autres qui où les pré requis
342 sont bien stables avec de bons acquis, on va un petit peu plus loin dans, dans la démarche technique ou
343 scientifique, il faut que ça reste sur une dizaine de personnes, ça me paraît accessible on peut découper notre
344 temps, c'est une affaire de temps, on peut découper notre temps sur une séance et puis à la limite sur une séance
345 d'une heure ça fait six minutes chacun, on arrive à le faire, si on a vingt gus, c'est trois minutes chacun, il n'y a
346 plus rien qui passe, c'est bête comme ça, hun, je vois ça comme ça.
347

348 b34 : D'après toi, quels sont les outils, les méthodes et les pratiques qui t'aiderais à enrichir ton enseignement à
349 toi ?
350

351 B34 : Pour enrichir notre enseignement à nous, ben, peut-être un peu, euh, de l'échange aussi et, ben, c'est une
352 affaire d'échange, donc échanger, peut-être, plus régulièrement entre formateurs, pas forcément de la même
353 discipline mais, mais plus de concertation, d'échange, ça se fait à ce jour de manière très occasionnelle à travers
354 des groupes de travail lorsqu'il y a des révisions de référentiels.

355
356 b35 : Donc, les outils c'est quoi, donc ça c'est plus des pratiques ça, quels seraient des outils ou des méthodes
357 qui pourrait d'aider à enrichir ton enseignement ?
358

359 B35 : Des outils, des méthodes (il réfléchit), bon, pas plonger dans la technologie, c'est vrai que maintenant on
360 fait des, des, des tableaux interactifs (rires), est ce que c'est pas un petit peu luxueux, mais pourquoi pas, c'est
361 vrai que l'interactivité c'est, c'est très constructif aussi, mais c'est de la, c'est plus de la technologie, pas
362 persuadé que le message passe mieux, hun, parce que on ne va pas le maîtriser au début, je ne suis pas persuadé,
363 des méthodes plus, des méthodes, des méthodes, peut-être, justement des méthodes à acquérir, je des méthodes
364 pédagogiques où, nous, on n'a, en ce qui me concerne, j'ai eu très peu de formation, euh, pédagogique, il y a
365 peut-être, euh, des pré-requis pédagogiques dont on ne dispose pas chez nous, hun, donc une petite pique de
366 rappel, pourquoi pas, associé aux découpages de séance, parce que ma façon de découper, elle est plus associée à
367 ma sensibilité qu'à des choses un peu plus, peut-être, concrète et scientifique ou technique, il y a certainement un
368 découpage qui, qui permettrait d'aller, d'être plus performant encore dans les cours, je pense que là, peut-être, au
369 niveau pédagogique, annuel temps en temps peut-être faire le point, ça on le fait pas.

370
371 b36 : Où et quand as-tu appris la façon de transmettre ton savoir ?
372

373 B36 : Dans la pédagogie, beaucoup de chose sur le tas, si ce n'est que qu'au CTDEC, j'avais eu une formation
374 de formateur et qu'on sortait du décolletage pour la formation continue, il y avait une formation de formateur où
375 on était filmé pendant une séance et c'est vrai que là c'était, c'était, ne serait-ce intéressant de, d'être filmé pour
376 voir comment justement nous perçoit le public et un petit peu les TICs, les manies que l'on a c'est, c'est
377 intéressant qu'une séance soit filmé, aussi bien pour le, le les apprenants que pour les formateurs donc cette
378 formation là, j'en avais tiré quelques, quelques consignes, quelques consignes.

379
380 b37 : Donc as-tu déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?
381

382 B37 : Ben, à part celle-ci, non.
383

384 b38 : D'après toi quelle pédagogie utilises-tu ?
385

386 B38 : Est-ce qu'il y en a plusieurs ? Euh, non, j'utilise pas de pédagogie, je ne connais pas les termes pour
387 l'instant, je fais en fonction de ma sensibilité (silence), donc je suis dans le relationnel pur, là, avec les jeunes,
388 hun, pas de chose véritablement construite où justement de chose analysée en terme de pédagogie, c'est vraiment
389 du relationnel, de la sensibilité au quotidien, hun, comme on disait tout à l'heure, on rentre en scène et on y va,
390 hun, donc là c'est, c'est justement là qu'il y a certainement des choses à construire, à mettre en place là.

391
392 b39 : Quel genre de chose, d'après toi, est ce qu'il y a à mettre en place là ?
393

394 B39 : Je pense justement des, des, un certain découpage des cours, un certain découpage des cours, on a utilisé
395 des supports papier mais faudrait presque un découpage temporelle, j'ai telle information à faire passer, euh,
396 dans un cours, un découpage avec un temps associé à chaque information avec aussi, euh, le, le type
397 d'information à faire passer, hun, est ce que, euh, trop d'info tue l'info, est ce que c'est pas risquer de noyer des
398 fois l'essentiel à faire passer, recadrer, recentrer, manque de, de méthodes à ce niveau là, nous on aurait tendance
399 à en dire trop ou pas assez ou tourner autour de l'information essentielle à faire passer donc il y a sûrement de la
400 méthode à mettre en place (silence), maintenant quand même commenté avec un public aussi éparse que celui
401 qu'on a, est ce que cette méthode répondrait à tous les cas de figure qu'on a dans un, euh, dans une classe, pas
402 évident, parce que entre le jeune justement dont je parlais tout à l'heure qui, qui a aucun calcul mental, aucune
403 règle d'écriture et un autre qui a tous les pré-requis et, est ce que la méthode va permettre de couvrir aussi large,
404 hun, toute une classe, c'est pas évident justement, hun, j'aurais que là, que les outils pédagogiques, est ce qu'ils
405 sont véritablement adaptés à la, à l'amplitude que l'on met dans une classe, hun, il ne s'agit plus maintenant dans
406 une classe d'avoir deux ou trois cancrès, hun, on a deux, trois très bons qui sont véritablement à leur place et
407 d'autres qui sont arrivés un petit peu par un concours de circonstance, hun, je suis le copain ou c'est
408 l'établissement le plus près ou c'est par le groupement, euh, certaines dispositions scolaires, ben, ce qui va le
409 mieux, euh, etcetera, donc les méthodes et les outils pédagogiques finalement ne répondent pas forcément au

410 public, hun, la, la chose est loin d'être simple le besoin pédagogique est là mais ne sera pas forcément, euh,
411 adapté au public.

412
413 b40 : Et pour toi, qu'est ce que c'est qu'un bon cours ? Qu'est qu'un bon cours pour toi ?
414

415 B40 : Faut pas enregistrer, c'est quand t'as pas pris de coup de poing (rires), non, un bon cours c'est quand le
416 jeune, il sourit et puis qu'il a, on voit dans ses yeux qu'il a, qu'il a retenu quelque chose, quelque chose qui n'est
417 pas forcément associé au cours mais son comportement a changé et il ya une étincelle, y a un regard, y a un petit
418 signe de tête, tient, j'ai compris quelque chose, hun, à la limite mais si il a, si sur une petit chose qui, qui reste
419 de, d'une, de deux heures de cours, d'une, même, d'une journée de, d'enseignement professionnel, ben, lorsqu'il
420 y a une petite étincelle ou un petit signe, au revoir, en disant tient, j'ai appris quelque chose aujourd'hui, ben,
421 c'est, c'est bien, c'est le fait que, qu'on quitte et que le jeune a, a le sentiment et puis parce que par l'échange du
422 regard là, j'ai appris quelque chose aujourd'hui m'sieur et bien là, l'un comme l'autre on s'est pas levé pour rien
423 quoi, hun, c'est donc, le cours est terminé lorsqu'il y a un échange comme ça, qui fait par un regard, on dit, tient,
424 il se forme et il a un petit plus qu'avant, il regrette pas son temps et nous non plus.

425
426 b41 : Alors maintenant, qu'entends-tu par les IFTI, les îlots de formation techniques individualisés ? qu'est c que
427 t'entends par là ?
428

429 B41 : Un outil très chouette mais presque luxueux.

430
431 b42 : Pourquoi ?
432

433 B42 : Luxueux et puis qui, hum, qui peut perturber le jeune à l'approche initiale, si on veut faire de la formation,
434 pour nous, de type niveau cinq, niveau quatre, niveau trois, le jeune quand il arrive, hop, il focalise sur l'écran,
435 voilà il y a un écran, il y a un ordinateur, faudrait presque que le, l'ordinateur soit derrière et qu'il arrive dans un
436 second temps et quand on approche de ces îlots de formation pour ceux dont on dispose, nous, hun, la
437 focalisation, elle est informatique, ça y est de nouveau, tient, j'ai encore un jouet, j'vois ça comme ça, j'ai de
438 nouveau un écran, ça y est, voilà, ma PlayStation deux, trois et on focalise sur l'outil informatique alors que la
439 vocation de l'îlots ça serait de mettre en place tout un parcours de, de connaissances d'exercices et d'applications
440 pratiques alors que là, le PC casse d'amblée tout ce que l'on veut mettre en place autour les ressources, ben non,
441 finalement, je vais faire défiler les pages à l'écran donc ça va défiler, ça va occuper, ça va montrer finalement
442 que j'ai une certaine activité vu que ça bouge à l'écran, ben, même qu'il y a même des animations, des choses
443 comme ça, ensuite, ben, les exercices, ben, comme il y a beaucoup de choses qui sont, euh, de type QCM, les
444 pourcentages, je le fais plusieurs fois, hop, jusqu'à ce que j'obtienne cent pour cent sans véritablement, sur
445 certain exercice, chercher à analyser mais je brule les étapes parce que je connais bien la combine informatique
446 et je refait plusieurs fois le test sur certain où c'est possible de le faire, donc les exercices ne sont pas forcément
447 fait avec la chronologie souhaitée et puis application pratique, ben, finalement comme j'ai l'ordinateur, tant que
448 je peux passer mon temps sur l'ordinateur, pourquoi j'irais m'embêter à prendre dans des dessertes, les outils
449 puis câbler, ou alors je mettrais deux fils pour montrer que j'ai eu quand même une certaine activité sur la
450 journée d'atelier. L'outil informatique qui est en place sur le poste, il casse l'esprit IFTI, hun, qu'il soit, euh,
451 secondaire mais à la limite peut-il l'être vu que les parcours sont justement dressés pour éviter la multiplication
452 de papier donc tout le parcours est sur l'ordinateur pour éviter de faire des tirages trop conséquents mais en
453 même temps c'est pas (silence), ça casse l'approche de, de l'îlot, hun, casse l'approche de l'îlot, moi, niveau cinq
454 et niveau quatre j'utilise très peu, hun, et puis souvent c'est, soit c'est, j'fais que de l'automatisme donc là c'est
455 que l'écran et puis on dialogue avec l'automate ou alors l'écran reste éteint et on fait un câblage mais faire tout,
456 tout un parcours cours, exercices et application pratique, non, là y a, y a trop, c'est trop focalisé sur l'ordinateur,
457 le câblage ne sera pas conséquent et les exercices pas forcément bon, y a une méthode à mettre en place qui est
458 importante aussi là (silence), cet outil là, euh, à mon avis ça s'adresse à niveau trois, niveau trois ça c'est mon
459 sentiment.

460
461 b43 : Pour toi, que pourrait apporter ces IFTI à l'apprentissage théorique des apprentis ?
462

463 B43 : L'apprentissage, euh, dans l'enseignement général en gros, dans l'enseignement général (il réfléchit), et
464 bien les, les cours tel qu'ils sont présentés sont très, très aérés, hun, les cours sont très aérés, c'est très propres, y
465 a de la couleur, y a de l'animation, y a des liens avec des justement des supports ou des ressources beaucoup plus
466 riches, le jeunes qui, qui a envie de creuser, ben, des liens lui sont proposés pour aller plus loin donc si il a bien
467 acquis, euh, ce qu'on lui demande, il peut aller plus loin, celui qui a des difficultés, il aura des liens spécifiques
468 pour aller justement rechercher d'autre, d'autre pré-requis ou d'autres bases, les cours sont très aérés très, très

469 conviviaux, hun, donc, euh, pour l'enseignement général c'est un très bon outil (silence), par rapport au devoir
470 et aux applications, on a toujours le même piège, est ce que, euh, on vient mettre en place un outil, l'outil ou la
471 méthode pour qu'y ai pas de, pour que la chronologie dans un cours soit respectée et qu'il y a un petit bidouilleur
472 de l'informatique aille pas, euh, j'veux dire des fois, euh, trop loin, hun, sans en survolant le cours plutôt quand,
473 quand le lisant réellement ou en le travaillant réellement c'est le, le risque alors des fois, ça peut-être verrouillé
474 ça, à priori on ne peut passer au chapitre suivant qu'en ayant lu tel chapitre mais quand on regarde les temps de
475 lecture de chapitre, c'est dix secondes, hun, donc on voit des fois et, ben, il suffit d'avoir cliquer et fait défiler,
476 on est presque associer à un chrono mais à la limite, est ce que véritablement il ne va pas rester planter un quart
477 d'heure sur le chapitre là, là c'est pas forcément évident de le mettre en place quoi, hun, de, de verrouiller la
478 chronologie d'un parcours puis de vérifier, euh, la traversée chronologique que le, le, le véritable, euh, attention
479 du jeune sur le, euh, sur le cours, à la limite quand t'as, on a les jeunes les yeux dans les yeux, ben, on voit si il
480 est la tête ailleurs (rires), ou ça reste qu'un écran, hun, donc pour moi c'est pas, hun, si il n'y a pas une certaine
481 maturité du jeune, euh, on aura les même difficultés qu'en enseignement professionnel.

482
483 b44 : Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?
484

485 B44 : Non, non, j'pense que la conclusion elle est là, ça sera toujours un bon outil, l'enseignement général,
486 enseignement professionnel mais c'est, il faut un public déjà assez bien préparé, préparé à ce genre d'outil.

487
488 b45 : C'est bon.

489
490 B45 : On va arrêter là.

Entretien 3 – CLAUDE, le 12 mars 2010.

1 c1 : je vais t'expliquer un petit peu en quoi consiste euh mon sujet de mémoire de recherche, donc je me suis
2 posé une question donc ma problématique c'est cette question là et euh j'te poserai les questions par la suite euh
3 concernant cette question d'accord, ma question de départ de, de mémoire c'est en quoi les méthodes
4 d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de
5 l'enseignement général dans un CFAI ?

6
7 C1 : (siffle) alors là, il faudra que tu m'éclaire un peu là

8
9 c2 : donc voilà un petit peu ma question de départ.

10
11 C2 : là j'ai pas compris le début

12
13 c3 : en quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées en gros c'est en quoi chez nous dans un
14 CFAI centre chez nous les euh les IFTI jouent un rôle est ce qu'on peut transposer ses enseignements IFTI à
15 l'individualisation de l'enseignement général chez nous.

16
17 C3 : d'accord.

18
19 c4 : est-ce que c'est transposable ou pas voilà la question en gros ce que cela veut dire, donc pour l'instant au
20 départ je vais te poser des questions te concernant puisque ça me permet de poser le cadre d'accord et puis ça te
21 permet aussi de pouvoir t'exprimer. Donc dans un premier temps la première question va être peux-tu te
22 présenter ?

23
24 C4 : en termes d'identité Claude Z, cinquante ans, marié quatre enfants, en terme d'identité. En terme de
25 fonction formateur, formateur enseignement mi technique mi-général, bon, les matières ça a pas beaucoup
26 d'importance à mon goût, en terme de personne, je suis exigeant ce qui ne veut pas dire autoritaire, exigeant et
27 euh exigent sur beaucoup de point tant au niveau du travail qu'au niveau du comportement et mon objectif
28 principal professionnel c'est de faire progresser les jeunes en règle générale c'est-à-dire c'est pas forcément
29 qu'ils soient les meilleurs, mais qu'ils passent d'un point A à un point B quoi d'un niveau A à un niveau B à
30 partir du moment que le niveau B soit supérieur au niveau A peut importe le delta entre les deux ce que je veux
31 c'est qu'ils progressent et là, la progression je pense que ça passe beaucoup par la réflexion le fait de réfléchir
32 voilà donc ça c'est mon exigence réfléchir bon en terme de parent, en terme de parent en terme de parent ben
33 (souffle), en terme de parent j'te dirais euh j'ai toujours l'impression de faire bien au moment où je le fais après
34 coup c'est peut-être différent mais euh j'me suis toujours dit que si je réagissais à un moment ou à un autre peu
35 importe le sens de la réaction si elle est positive ou négative par rapport à la demande des enfants je pensais
36 toujours je dirais réagir pour leurs bien mais bon, voilà en terme de parent, ben après en terme de citoyen oh j'ai
37 plein de chose à me reprocher en terme de citoyen, bon (silence) je pense que je suis relativement respectueux ,
38 relativement respectueux de la loi c'est-à-dire que je, je suis dans, dans le principe des quatre-vingts vingt, j'en
39 respect quatre-vingts pour cent et qu' y a vingt pour cent surement que je ne respecte pas plus par ignorance que
40 par euh par volonté délibéré, en terme religieux en terme religieux je suis euh je suis en pente descendante et non
41 pas en pente montante (rires) ça c'est ça c'est moi euh globalement, alors la question c'est ma présentation oui
42 voilà c'est, c'est, c'est voilà j't'ai présenté moi euh sur différents niveaux différents thèmes.

43
44 c5 : d'accord, alors par rapport à cette présentation on va essayer d'aller plus loin dans la présentation, euh est-ce
45 que tu peux me raconter ton parcours professionnel ?

46
47 C5 : mon parcours professionnel, alors j'ai commencé en mille neuf cent quatre vingt quatre, alors avant mille
48 neuf cent quatre vingt quatre en fait puisque j'avais des jobs d'été, justement des jobs d'été des travaux d'été,
49 euh des travaux étudiants ce qu'on n'appelait pas ça des travaux étudiants à l'époque euh j'ai travaillé euh déjà
50 beaucoup avec mon papa qui était agriculteur donc dans les champs les moments de la moisson, des labours et le
51 reste puis j'ai travaillais dans une minoterie en été où là je trimbalais des sacs de farine dont je chargeais les
52 camions à l'époque donc j'avais dix huit ans à l'époque pas tout à fait puis une fois que j'ai eu mon permis de
53 conduire j'ai travaillé trois années de suite toujours en étant étudiant, dans une entreprise de location de
54 véhicules utilitaires où là je préparais les véhicules pour les clients je j'établissais des, des contrats quand le
55 client arrivait je louais je réceptionnais le chèque et j'enregistrais le chèque sur le sur le cahier de compte à
56 l'époque voilà j'ai fais ça pendant trois ans trois ans de suite et puis après j'ai fais mon service militaire comme
57 tout à chacun qui est une année ou là j'ai découvert pas mal de chose et puis à la sortie de mon DUT j'ai

58 travaillé à (entreprise pétrolière de nomination anglaise) qui est une entreprise de fabrication euh d'équipement
59 pétrolier contrairement à ce que l'on pourrait penser (traduction littérale du nom de l'entreprise en français) hun
60 groupe euh on fabrique des équipements pétrolier où là j'étais agent d'ordonnancement lancement c'est-à-dire
61 que je suivais des commandes entre, entre euh la réception du client en fait le cahier des charges du client la
62 commande était effectuée et moi je suivais toutes les pièces de la commande jusqu'à l'assemblage jusqu'à la
63 livraison donc j'étais capable de dire à tout moment où en était où en était la commande du client sachant que
64 c'était pas c'était pas sur une semaine hun c'était sur des mois et des mois donc on avait plusieurs commandes à
65 suivre et je savais dire à quel euh à quel niveau de, de production assemblage compris la commande du client
66 était donc je savais où était les pièces dans l'atelier pour telle commande tel client euh ce qu'il fallait faire après
67 donc je les faisais transporter dans les services et ainsi de suite, donc ça, ça durée pendant deux ans deux ans puis
68 après j'ai travaillé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) bon ça tu le sais (grande
69 entreprise industrielle de la région centre de la France) là j'ai travaillé pendant euh dix ans à raison de grosso
70 modo deux ans à trois années par, par service j'étais au service contrôle puis après au service production puis
71 après au service méthode puis après au service assistance production donc euh tu vois quatre service sur euh sur
72 une dizaine d'année ça fait deux à trois ans par, par service et à chaque fois j'avais des responsabilités euh
73 croissantes c'est-à-dire qu'euh au service contrôle où j'étais euh j'avais des responsabilités d'action sur le terrain
74 et puis au service assistance production vers la fin j'avais des responsabilités d'action sur le terrain mais de
75 personnels aussi puisque j'avais une petite quinzaine de personnels douze personnes sous ma responsabilité donc
76 voila ça après quoi je suis arrivé au CFAI Centre où j'ai été formateur de mathématiques, sciences et puis j'ai été
77 muté puisque je n'avais pas vendu la maison donc j'ai été muté et euh en fait pas tout à fait ça c'est qu'on a signé
78 un compromis de vente et euh comme le compromis c'est quelque chose qui est très aléatoire euh on ma proposé
79 de me muter à (ville moyenne de la région centre) mais le compromis n'a pas sauté n'a pas été annulé donc j'ai
80 du vendre la maison donc euh mais j'avais accepter le poste à (ville moyenne de la région centre), alors à (ville
81 moyenne de la région centre) pourquoi ? et bien tout simplement parce que ça j'ai laissé tomber les math
82 sciences qui était quelque chose de très théorique prendre quelque chose de plus technique et qui se rapprochait
83 plus de ma dernière fonction euh en entreprise donc dessin industriel mécanique ce que je faisais en entreprise
84 sachant que si j'ai oublié quand même à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) avant
85 d'être au service contrôle j'ai été euh j'ai été au euh au service formation ma toute première fonction à (grande
86 entreprise industrielle de la région centre de la France) service formation et j'ai oublié celle là, c'est là que j'ai
87 formé le personnel de l'entreprise tout le personnel c'est-à-dire les deux euh les mille cinq cents personnes alors
88 pas tout à fait parce que les cadres je les ai pas formés mais personnels d'atelier donc grosso modo euh les deux
89 tiers du personnel au contrôle statistique donc intégration des statistiques théoriques mathématiques au sein de
90 l'entreprise ce qui n'a pas été un mince à faire mais ce qui se fait maintenant automatiquement puisqu'il y a des
91 machines automatiques qui font ça donc voilà donc en fait je suis à la fois revenu à mes premier amours c'est-à-
92 dire la formation et à la fois du côté technique en arrivant ici à (ville moyenne de la région centre) parce que ça
93 s'approchait beaucoup plus de mon dernier poste à (grande entreprise industrielle de la région centre de la
94 France) même si il y a du management du personnel en moins c'est qui m'manque d'ailleurs c'est qui manque (rires)
95 voilà si j'peux pousser M. W. si j'peux tuer j'le tue d'accord j'prends sa place bon j'rigole (rires) mais bon
96 comme tu me dis que tu vas enlever les noms c'est bon (rires).

97
98 c6 : Donc là tu as parlé de ta, ta ton parcours professionnel, donc là maintenant on va passer euh plutôt à ta
99 formation initiale donc quelle est ta formation initiale ?

100
101 C6 : alors ma formation initiale donc j'ai un Bac D sciences de la vie de la terre voilà comme à ton époque euh
102 puis après j'ai fait un DUT génie mécanique à l'IUT de (grande ville) en Champagne où là ça commencer euh à
103 l'époque en DUT diplôme universitaire de technologie ce après quoi j'ai suivi quand j'étais à (grande entreprise
104 industrielle de la région centre de la France) les cours du CNAM pour aller jusque jusqu'au début du niveau C
105 alors je sais pas si tu connais niveau A niveau B niveau C et fin de niveau C tu as ton diplôme d'ingénieur hun
106 on te délivre ton diplôme d'ingénieur après présentation d'un certains nombres d'épreuves donc je suis aller moi
107 jusque euh un an avant j'ai arrêté un an avant de euh d'obtenir le diplôme d'ingénieur donc euh fin du niveau B
108 ce qui me donne un DEST diplôme d'étude en sciences technique et industrielle voilà.

109
110 c7 : D'accord, maintenant on va passer plutôt à des questions un peu plus euh réelles et euh ben actuelles
111 d'ailleurs euh je vais te demander ce que tu enseignes aujourd'hui ?

112
113 C7 : Aujourd'hui ?

114
115 c8 : Aujourd'hui.

116

- 117 C8 : Juste, juste vendredi euh juste vendredi 12 ou pas ? (rires).
118
119 c9 : Aujourd'hui à l'heure actuelle.
120 C9 : Alors à l'heure actuelle, le dessin industriel assisté par ordinateur, la technologie générale appliquée au
121 métier de la mécanique, la mécanique industrielle, et puis euh et puis bon j'ai fait un petit peu de un petit peu
122 d'initiation informatique world, world principalement c'est tout ce que je fais c'est pas grand-chose (rire).
123
124 c10 : C'est déjà pas mal !
125
126 C10 : C'est déjà pas mal
127
128 c11 : et depuis quand enseignes-tu ces différentes disciplines ?
129
130 C11 : alors différentes disciplines et bien depuis que je suis à (ville moyenne de la région centre) c'est-à-dire euh
131 quatre-vingt quatorze dix neuf cent quatre-vingt quatorze donc quatre-vingt quatorze ça fait quinze ans non
132 quatre-vingt quatorze quatre-vingt quinze quatre-vingt seize pardon au temps pour moi euh quatre-vingt seize
133 donc ça fait treize ans.
134
135 c12 : Et euh concernant, concernant l'enseignement où as-tu déjà enseigné ?
136
137 C12 : j'ai enseigné, j'ai enseigné euh.
138
139 c13 : par rapport à ton parcours professionnel.
140
141 C13 : par rapport à mon parcours professionnel (il réfléchit)
142
143 c14 : où as-tu déjà enseigné avant d'arriver au CFAI ?
144
145 C14 : Alors euh j'ai enseigné quand j'étais étudiant dans un collège à des sixièmes de mathématiques, pour
146 remplacer dans une école privé bien sûr dont je connaissais le Directeur euh pour remplacer un professeur de
147 mathématiques absent euh question d'maladie après j'ai enseigné hun hum. Alors est-ce qu'on dit enseigner ou
148 former ?
149
150 c15 : Tu choisis
151
152 C15 : Parce que (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) c'était un peu d'enseignement
153 (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) pour tout c'est euh Pour tout c'est
154 statistico process controle SPC euh j'veux dire pendant deux ans j'ai fait ça euh ça pratiquement huit heures par
155 jour (bruits de bouche) et euh et puis après au CFA et puis après à la maison puisqu'à la maison on fait qu'à
156 y'a une qu'à très bien su ce décharger en disant demande à ton père y sait mieux que moi merci
157
158 c16 : après quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta ou de tes disciplines ?
159 Qu'elles sont tes formations continues ? dans l'domaine de l'enseignement de tes disciplines
160
161 C16 : de mes disciplines. Ma formation continue c'est le CNAM c'est le CNAM est ça s'arrête là et le DUT bien
162 sûr c'est ma formation initiale.
163
164 c17 : Et le CNAM
165
166 C17 : Seulement le CNAM
167
168 c18 : Et à quelle période ?
169
170 C18 : Alors le CNAM alors je suis arrivé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) en
171 quatre vingt cinq quatre vingt huit quatre vingt neuf quatre vingt dix quatre vingt onze quatre vingt douze de
172 quatre vingt huit à quatre vingt douze pendant cinq ans, en cours du soir.
173
174 c19 : D'accord. Maintenant on va passer plutôt à au pratique-pratique. Tu vas me décrire comment tu fais pour
175 débiter un cours. Tu choisis un cours n'importe lequel et tu m'expliques tu m'expliques c'est que tu fais, comment tu

176 t'y prends. N'importe lequel, alors si c'est un cours nouveau ou si c'est un cours qui est dans la continuité, l'un
177 ou l'autre. Tu choisis.

178
179 C19 : Alors si c'est un cours dans la continuité parce que j'ai encore celui d' ce matin un cours dans la
180 continuité y a déjà première chose c'est que j'attends le silence tout bêtement je m'assieds je n'dis rien j'attends.
181 D'ordinaire le silence arrive sans aucun problème. Je commence par des rappels des qu'on a fait la dernière fois
182 « rapide rapides » des rappels pour reposer les choses ce après quoi soit j'ai des formules à expliquer des choses
183 comme ça dans ces cas là, quoi que je n'les rappels pas je repose des formules que nous avons eu la dernière
184 fois je continue le cours au besoin si ya si y faut qu'je fasse des remarques je pose des théorèmes euh des
185 j'donne des explications complémentaires et des choses comme ça donc je, je pose le cours mais mon cours est
186 toujours structuré grand un grand deux grand trois et une tête de chapitre grand un grand deux grand trois
187 toujours, toujours. Je n'sais pas faire autrement que en leur posant premièrement deuxièmement troisièmement
188 quatreièmement et y a une conclusion au bout. Donc rappel sur le grand un grand deux ça dépend euh continuité
189 du cours avec explications du cours et très rapidement j'fais mes applications très, très rapidement C'est-à-dire
190 que mon discours mon discours peut être d'un quart d'heure et avoir une heure trois quart à de, de d'application.
191 Des applications sur des exercices en difficulté normalement c'est des difficultés croissantes ce qui n'est pas
192 forcément évident euh pour les jeunes moi, j'essai de les mettre en difficultés croissantes systématiquement mais
193 qu'il y ai entre chaque passage d'application d'exercices, des euh pas des changement radical c'est-à-dire que
194 euh si j'prends un exemple euh pression égale force sur surface j'vais commencer par les surfaces rectangulaires
195 comme tout le monde sait et puis la deuxième application se sera exactement du même principe $P = F/S$ la
196 surface sera pas de surface rectangulaire mais circulaire ce s'ra un risque. Donc c'est un degré de difficulté
197 supplémentaire, ça donc petit à petit jusqu'à, jusqu'à à la limite mélanger les genres c'est-à-dire mettre plusieurs,
198 plusieurs difficultés et ça s'ra j'dirai le nec plus ultra sachant que mes contrôles je n'les fais jamais sur la
199 difficulté la plus importante, mais toujours sur une difficulté moyenne entre euh entre le plus facile et le plus
200 compliqué pendant le cours d'ordinaire là pendant ces, ces trois cet heure trois quart si j'passe deux heures les
201 premières applications c'est moi qui les faits qui les explique qui pose les choses de façon à leur montrer
202 comment quelle méthode j'utilise quelle méthode de réflexion j'utilise pour pouvoir arriver au résultat ce après
203 quoi j'leur demande par mimétisme de le faire puis après j'leur demande non pas par mimétisme mais par
204 réflexion, de faire. Sachant que je systématiquement quand j'ai fini ma première application ils font la deuxième
205 j'leur demande de l'faire individuellement puis après j'renvoi quelqu'un au tableau ou là j'vais m'concentrer sur
206 la personne que j'envoie au tableau. Sans jamais lâcher du regard tous les autres. Sans jamais lâcher du regard
207 tous les autres c'est ça c'qui demande énormément d'énergie. C'qui m'demande de l'énergie euh c'qui fait qu'en
208 fait je pense un je pense et là j'peux m'tromper c'est du fait que je n'laisse jamais vagabonder en fait le fait de
209 pouvoir s'évaporer ou s'évader intellectuellement les ayant toujours dans ma ligne de mire ils sont euh j'dirais à
210 la limite toujours, toujours prêts à ce genre d'activité quoi pas toujours mais très souvent en activité Ce après
211 quoi bon le cours une fois les applications faites en règle générale je ne laisse jamais comme pour les BACS
212 qu'on a eu ce matin je leur toujours pratiquement au dernier moment la feuille d'applications qui sort du classeur
213 en leur disant « voyez celle là elle est à me rendre pour dans deux jours trois jours quatre jours », par c'qu'on sait
214 que dans un cours si on ne l'entretien pas à l'extérieur ils ne l'entretiennent pas en règle générale euh il n'en sort
215 pas grand-chose. Donc euh, donc j'leur demande un travail personnel sur une feuille propre nommée qui ne sera
216 pas forcément notée. Ou si elle est notée elle sera pas forcément notée sur vingt c'qui permettre de cumuler et
217 c'qui permettra si un c'est planté d'se récupérer après et vice versa. Donc voilà ! Quand j'arrive à la fin de mon
218 chapitre systématiquement je conclus, je conclus mon chapitre. Alors je conclus pourquoi ? Ben tout simplement
219 cette conclusion, c'est tout simplement un résumé de tout ce que l'on a vu, dans le chapitre. Alors la conclusion
220 j'essai de la faire la plus synthétiquement possible par des mots qui soient des mots chocs entre guillemet. Voilà,
221 grosso modo c'est ça, sachant que euh, sachant que je bon ben ça c'est un peu tous les jours, c'est pas forcément
222 un cours c'est euh j'essaye de beaucoup expliquer le vocabulaire, le vocabulaire que j'emploie c'est-à-dire
223 pourquoi j'emploie ce mot là et pas un autre. Parce que ce mot là ça veut dire ça parce que ça veut dire ça alors
224 on comprend l'mot et puis si on comprend l'mot voilà. J'tais passé grosso modo.

225
226 c 20 : D'accord. Maintenant est-ce que tu peux m'décrire une situation pédagogique ou il y a un changement de
227 comportement chez l'apprenti ?

228
229 C20 : (Silence) Alors qu'est-ce que t'appelles une situation pédagogique ? C'est-à dire !
230

231 c21 : Tu vas mettre une situation en place et cette situation va provoquer un changement chez l'apprenti, un
232 changement de comportement un changement de...
233

234 C 21 : Changement de comportement chez l'apprenti... Alors attends redis moi la question parce là moi j'ai...

- 235
236 c 22 : Décris moi une situation pédagogique, une situation où il y a un changement de comportement chez
237 l'apprenti.
238
- 239 C 22 : Une situation c'est la calculatrice est interdite alors ça ou ne prenez pas la calculatrice pour faire votre
240 calcul ça c'est clair ou alors développer des équations développer des équations que vous écrivez ou écrivez
241 avant de savoir vous servir d'un instrument. Ça ça peut provoquer un changement c'est clair, c'est d'ordinaire un
242 refus catégorique. Sachant que ce refus il est, il est très succinct, il est très succinct c'est à dire qu'il est immédiat
243 mais ils n'obtempèrent et qu'après avoir obtempéré et réussi leur vision est différente. Donc à la limite y'a un
244 deuxième changement mais dans l'autre sens donc y a ce refus, refus systématique de c'est leur semble
245 impensable plus s'ils leur semble impensable du genre faire une multiplication à la main. Pour ne pas le
246 nommer euh pour ne pas le nommer « nom de l'apprenti A » c'est matin il était au tableau et j'ai dit faut calculer
247 et y'a dit ben calculatrice un non, non vous la posez au tableau « non, non j'sais pas » posez on verra bien y
248 savait pas, y savait très bien alors je lui ai dit vous voyez vous savez. Ben oui y m'a dit mais c'est la facilité j'ai dit
249 oui mais la facilité c'est pas forcément plus facile. Ben ça se sont des situations c'est sûr que quand y a des
250 applications, des contraintes non j'peux pas dire des contraintes par ce que c'est pas forcément une contrainte,
251 c'est une obligation c'est-à-dire que quand c'est autrement que de façon d'ont-ils perçoivent comme ils pensent
252 faire les choses y a ya un changement ça c'est clair.
253
- 254 c 23 : Et en quoi reconnais-tu ces changements chez l'apprenti ?
255
- 256 C23 : C'est surtout au niveau du comportement et du vocabulaire (rires)
257
- 258 c24 : C'est-à-dire !
259
- 260 C24 : Et ben le comportement c'est le comportement agité j'commence à m'agiter pas ce, donc, que le crayon, le
261 crayon tombe sur la table les bras tombent la tête commence à ce ça c'est le comportement physique y
262 commencent à ce ah ! bouger un peu dans tous les sens j'commence à m'balancer sur ma chaise parce que euh
263 ben parce j'baïsse les bras et j'sais plus quoi faire d'autre donc j'me balance sur la chaise parce que j'suis plus
264 concentré voilà ! Donc ça, c'est le comportement physique comportement verbale ben c'est l'utilisation de mot
265 qui dépasse un peu l'entendement voir même qui vont jusqu'au tutoiement, que je ne supporte pas non pas
266 j'supporte pas le tutoiement c'est pas le tutoiement en lui-même puisque que mes enfants me tutoient c'est pas
267 un souci mais c'est euh le tutoiement face à ce que nous sommes j'ai dit bien ce que nous sommes c'est-à-dire eux
268 et moi c'est-à-dire eux et moi c'est-à-dire des salariés sachant que j'ai quand même une place privilégiée entre
269 guillemet par rapport à eux et que y a un respect mutuel et qui passe pour moi par le vouvoiement. Donc là y a
270 du dérapage pour le tutoiement. Ça c'est la réaction immédiate, dans l'autre sens quand on est arrivé au bout par
271 obligation par, par force du poigné et, et peut-être des fois de persuasion verbale ça c'est j'en ai de moins en
272 moins parce que j'suis presque de moins en moins patient euh de ce bougonnement de ce tu sais d'ce poids que
273 des apprentis ressentent pas-ce que il faut faire la multiplication il faut faire voilà et après c'est un cri de joie en
274 disant Monsieur j'ai réussi y'a presque une exaltation. Tiens oui je n'savais plus que j'étais capable de faire ça.
275 Alors c'est, c'est un petit peu l'objectif, l'objectif atteint et puis alors certaines fois on s'aperçoit qu'il n'y a pas
276 grand-chose. C'est comme un gamin d'trois ans tu lui mets un bout de carton y va s'amuser mieux que si tu lui
277 achète un jouet à (une grande surface) ou à (magasin de jouets). Donc en fait y a un dans un premier temps
278 comme réaction verbale physique, comportement physique ou j'baïsse les bras j'jette le crayon j'baïsse les bras,
279 je m'sens lourd vraiment y m'demande quelque chose qu'est plus fort plus lourd que c'est que j'peux supporter et
280 puis après y a le côté guilleret qui va ressortir de a ben j'ai réussi c'est comme si euh à la limite y sont presque
281 aussi content d'avoir réussi que d'avoir réussi leur multiplication que si y's avaient eu leur permis de conduire à
282 p't'être pas tout à fait mais euh mais en terme de comportement c'est pour moi pratiquement identique.
283
- 284 c25 : D'accord, donc par rapport à ces comportements maintenant est-ce que tu peux me décrire une situation
285 dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?
286
- 287 C25 : (il réfléchit) Alors l'un des seuls moments où j'arrive à les faire travailler en autonomie c'est quand il y a
288 des contrôles individuels (rire) Rares sont les apprentis à part « nom de l'apprenti U » ce matin qui a travaillé en
289 autonomie, vous avez qu'à travaillé en autonomie, mais j'vais dire ça, ça représente vingt pour cent du personnel
290 j'reviens à cette foutue loi du quatre-vingt vingt qui me, me, plus j'avance dans le temps plus j'pense qu'elle est
291 vraie cette loi des quatre-vingt vingt y a quatre-vingt pour cent des gens qui en face de toi qui savent et qui ne
292 travaillent pas en autonomie et qu'on besoin s'se rassurer en travaillant en groupe. Donc y a deux y a une
293 situation qu'est le contrôle qu'est une épreuve si j'peux appelé sa une épreuve qu'est un contrôle individuel ou là

294 c'est vraiment un travail en autonomie et le travail à la maison et encore j'suis pas plus sûr que ça qu'il le travail à
295 la maison quand il est fait euh pendant la semaine soit pas fait en groupe. Hormis « nom de l'apprenti B » par
296 exemple ce matin qui n'est pas allé en pause et qui a fait l'travail que j'leur ai d'mandé d'me rendre pour mardi
297 il l'a commencé donc tout seul en autonomie. Donc euh pour moi y a de très rares cas et de très rares
298 personnages qui ont, qui ont, rares cas donc épreuve, contrôle très rares personnages « nom de l'apprenti U » là
299 « nom de l'apprenti B » y alors que si y avait eu les autres autour de lui, il l'aurait fait en groupe. Alors donc
300 travail fait à la maison y sont tout seuls donc c'est un travail euh en autonomie euh si on les mettaient p'têtre
301 chacun dans une salle en leur disant on fait l'exercice mais ce sera pas un contrôle si vous réussissez tant mieux
302 si vous réussissez pas et bien tant pis ben y a de l'autonomie même, même quand on leur dit c'est pas un
303 contrôle euh quand j'fais mes applications ils ne travaillent pas tout seul ils me demandent de l'aide à la limite
304 j'suis là pour ça euh j'vais dire que le fait de m'demander d'l'aide c'est pas c'est, c'est y peuvent très bien
305 travailler en autonomie malgré euh le fait qu'ils me demandent de l'aide de l'aide c'est-à-dire que je, je demande
306 un déblocage à un moment donné. D'accord, alors que donc c'est pour moi un travail en autonomie puisqu'y
307 commencent, je débloque y continuent, tout seul, je débloque y continuent et ainsi de suite alors que la plus par
308 du temps c'est pas un travail en autonomie c'est je prends le résultat du voisin pour pouvoir faire la deuxième
309 question un peu plus vite, donc rare sont les cas et j'te dis les seuls cas que je vois sont se sont les contrôles se
310 sont les épreuves bien sûr et peut-être, peut-être à la maison.

311
312 c26 : Et lors de cette situation là pour ceux qui sont en autonomie lors de cette situation à quoi reconnais-tu que
313 l'apprenti est autonome. Comment tu r'connais que l'apprenti est autonome ? Dans cette situation là, la situation
314 à travers l'autonomie tu vois c'que je veux dire ?

315
316 C26 : Alors j'reconnais tout simplement parce que dans mes matières y 'a cohérence entre euh entre euh ce
317 qu'est demandé et ce qu'il fait c'est cohérent, c'est-à-dire que euh, c'est le fruit de sa réflexion, règle générale et
318 que si d'aventure il fait une erreur il l'a fait jusqu'au bout il fait toujours la même. Si y a pas d'erreur bon c'est,
319 c'est bon euh alors que quelqu'un qui va pas travailler en autonomie va avoir des dysfonctionnements dans la
320 logique, donc dans la méthode utilisée c'est-à-dire que euh exemple tout bête, exemple tout bête, en cinématique
321 on parle d'accélération qui est positive donc c'est de la de l'accélération donc ils parlent d'un nombre positif et
322 d'accélération qui est de la décélération et l'accélération négative donc on doit trouver un signe moins devant la
323 valeur de l'accélération euh y'en a certains qui par le calcul par ce que je peux vérifier de ce qu'ils ont écrits je
324 sais que c'est leur travail avec leur méthode de réflexion puisque y a cohérence et que le signe moins j'le vois
325 apparaître de là où il doit apparaître dans la résolution alors que d'autres comme par hasard il arrive par
326 enchantement presque à la fin on sait pas pourquoi lui-même ne sait pas pourquoi. Alors que l'autre sait m'dire
327 voilà là y a le signe moins parce que voyez il est là il commence là donc, voilà par exemple ça ce sont des signes
328 visuels euh j'veux dire concrets c'est-à-dire que la y a pas à tortiller donc ça, ça je sais que à partir de ce moment
329 là, là, les gens ont travaillé en autonomie d'accord ce qui n'ont pas travaillé en autonomie y va ya avoir
330 incohérence, incohérence, dans la, le, dans le dans l'écriture en fait dans c'qu'ils auront décrits. C'est-à-dire que
331 là tu sens qu'y a pas y a à la limite pas de méthode y a pas de réflexion, ils ont pas réfléchi que si ils faisaient ça
332 alors ça donnait ça alors ça doit être ça mais bon à la limite même si j'demande de décrire quelque chose par un
333 texte en français tu vois qu'y a pas de y a pas de logique alors que quelqu'un qu' a travailler y va avoir la
334 logique même si y s'trompe après à un moment donné dans la, la logique l'erreur y va la garder jusqu'au bout
335 alors que certains euh tu passes du coq à l'âne et de l'âne au coq tu t'demandes pourquoi en fait, tu vois c'que
336 j'veux dire ? ch'sais pas si j'm'exprime...

337
338 c27 : Quand tu euh quand tu mets en place des situations euh des situations où les jeunes doivent travailler seuls
339 qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations que toi tu peux utiliser pour améliorer l'autonomie chez
340 l'apprenti ? (silence) T'as parlé d'la loi quatre-vingt vingt.

341
342 C27 : Hun. Donc sur les vingt personnes qui travaillent en autonomie,

343
344 c28 : Qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations qui t'permettraient devant les autres. Non que toi tu
345 utiliserais pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti (silence). Qu'est-ce que tu pourrais mettre en place pour
346 que les jeunes soient plus autonomes ? (silence)

347
348 C28 : Alors ce que je fais de temps en temps, mais c'est rare, c'est que je leur demande face à face à un cours de
349 me montrer les applications, les exercices d'applications. Ça c'est très, très rare mais ça m'arrive des fois, donc
350 en clair, donc en clair, j'leur demande de prendre ma place. Alors c'que j'disais à (grande entreprise industrielle
351 de la région centre de la France) quand j'étais dans les différents services, quand mon responsable me d'mandait
352 d'honorer est-ce que tu as atteint tes objectifs (bruit) par exemple et j'disais en règle générale oui ben y m'disait

pourquoi ben j'disais écoutez même si j'meurs demain ça continue à tourner. Parce que chacun c'est s'qu'il a à faire chacun est, et un pourra prendre, chacun peu dans son domaine prendre la décision quitte à se concerter avec d'autres en clair, en clair j'suis pas irremplaçable, ça tourne tout seul. Donc ça m'arrive de temps en temps c'est j'demande à quelqu'un de, de soumettre à d'autres, par rapport à leur environnement professionnel ou personnel de, de faire une application c'est comme ça que une année c'est il y a un bout de temps, c'était l'année de « nom de l'apprenti C » j'sais pas si tu t'souviens ah non t'étais pas là « nom de l'apprenti D », y a « nom de l'apprenti D » qu'est venu avec son père et sa femme américaine. Non t'étais pas là ! Il est venu mardi ah non t'étais pas là mardi où j'leur ai dit voilà le cours les formules c'est ça vous, vous m'faites un exercice d'application. Et « nom de l'apprenti D » il avait une moto avec un kick est on était sur les calculs dépendants et il a dit voilà pour démarrer ma moto j'suis obligé d'exercer un couple, mais j'sais pas l'quel, donc euh voilà mon levier il a telle longueur j'fais tourner tel machin donc c'est lui, c'est lui qui a proposé l'exercice qui m'la proposé bien sûr, en fonction du cours que nous avons fait tous ensemble. Donc ça j'crois que c'est un, un des outils c'est-à-dire est-ce que j'le fais malheureusement ah ça, ça, ça c'est une mais j'le fais malheureusement très, très rarement. Deuxième, deuxième chose pour améliorer l'autonomie, c'est surtout leur apprendre à poser les choses. Ben c'est réfléchir en fait. C'est-à-dire voilà, on lit ça, je veux arriver à ça, qu'est-ce que j'ai déjà qui va m'permettre d'arriver à ça même si je n'ai pas tout. Leur dire voilà et ce sûr lequel j'insiste mais j'ai beaucoup de mal c'est dire voilà. Qu'est-ce que l'on me donne ? Un texte, soit un texte de français à la limite ou texte de français voilà on m'dit ça dans l'texte voilà faut qu'j'arrive à ça comment j'vais exploiter ces, ces données pour arriver à ça. Alors en mécanique c'est beaucoup plus simple d'accord, j'ai des données, j'ai des valeurs, j'ai des mots mais même derrière des mots y'a des valeurs, donc leur dire voilà, je commence déjà par réfléchir donc c'est plus euh, euh j'vais dire c'est, c'est presque une méthode de réflexion de décompositions de, de d'analyse, d'analyse de c'qu'ils ont, pour faire c'qu'il y a à faire. D'la même façon que j'ai une roue crevée en claire j'fais quoi pour enlever ma roue, ben j'vais déjà commencer par soulever ma voiture mais bon pour soulever ma voiture, j'ai besoin de quoi ? Ah, j'ai besoin d'un cric, est-ce que l'cric j'vais l'chercher dans l'atelier ou est-ce que j'en ai un sur ma voiture, dans ma voiture bon, à ben j'en ai pas dans ma voiture à ben je vais en chercher un dans l'atelier, bon mais bon le cric j'en fais quoi j'le mets ou on n'a pas besoin d'être mécanicien pour euh bon donc voilà. C'est plus de poser des choses pour arriver à l'objectif alors ça c'est entre autre une de mes exigences c'est de d'analyser de réfléchir de euh dire voilà si on m'dit ça c'est parce que y a sûrement un intérêt voilà le, mon ma problématique c'est d'calculer l'moment voilà, qu'est-ce qu'on m'donne dans l'texte, dans l'dessin, dans l'schéma, dans, c'qu'on m'donne pour pouvoir résoudre ma problématique. Si j'dois résonner en terme mémoire.

c29 : A par c'est deux euh c'est deux outils ou méthodes que tu utilises, quelles sont d'après toi, quelle seraient les outils, les méthodes, les pratiques qui pourraient t'aider à enrichir ton enseignement ?

C29 : (il réfléchit) Alors moi, c'est d'voir les autres, voir mes homologues, participer à un cours de mes homologues mais pas un seul, parce que c'est pas représentatif un seul, mais plusieurs (il réfléchit) C'est même pas connaître la psychologie, humaine, pour deux raisons la première c'est qu'ça m'intéresse pas beaucoup et la deuxième c'est pas ce que je crois qu'i faut pas, y faut pas avec des jeunes qui ont, qui sont euh, qui sont pas forcément favorisés par la réflexion d'en rajouter une couche, essayé de voir leur moi intérieur, leur moi extérieur, leur moi supérieur, leur moi inférieur, ça, ça m'agace euh au plus profond de moi-même, mais d'être euh, mais d'être un moi naturel en fait, donc j'ai pas j'ai, j'ai-je n'attends absolument pas de, de formation de formateur des choses comme ça, tu vois (silence). Je n'attends absolument pas de ça donc euh participer à des cours de mes collègues et pas forcément des cours dans mes filières, pas forcément des cours dans mes, dans ma filière dans, dans, dans mes matières, voilà et qu'à la limite presque euh ce serait presque mieux de voir quelque chose de différent, totalement. (Silence). Ça c'est euh c'est une première chose et la deuxième chose c'est que j'aimerais pouvoir faire, mais c'est que je n'fais pas c'est de recommencer tous mes cours tous les ans, c'est-à-dire ne jamais reprendre les mêmes dossiers tous les ans, les mêmes applications tous les ans. C'est-à-dire tu sais cette vision tu sais du prof. qu'arrive avec son dossier euh de feuilles de papier jauni écrites à la main euh, non. Ce pourquoi, ce pourquoi je, je maintenant qu'je connais la, maintenant qu'je maîtrise le programme, notamment le programme de mécanique pour le BAC MEI, j'le maîtrise, j'le maîtrise d'autant mieux qu'les autres c'est-à-dire que je sais s'qui faut qu'je vois c'est que je n'vois pas, donc j'essai maintenant de venir avec euh, de jamais regarder mon cours et de v'nir avec uniquement des applications, c'est-à-dire que mon cours je le fais, je le crée premièrement, deuxièmement, troisièmement ça j'peux pas m'en passé, quand j'arrive. C'est-à-dire que j'sais jamais comment j'vais commencer en fait. C'est pas j'sais jamais, non c'est pas ça mais ça j'le fais généralement pas assez, mais de plus en plus souvent. C'est-à-dire que j'arrive dans un cours avec un classeur parce que ça me

412 rassure entre guillemet, j'arrive avec mon classeur et des feuilles d'exercices parce que je sais à peu près c'que
413 j'avais faire, mais je ne sais pas exactement comment je vais le dérouler ; C'est-à-dire que une année mon
414 premièrement va être mon cinquièmement et mon troisièmement va devenir mon introduction. Parce que j'me
415 dis tiens si j'introduisais ça p'être qui comprendraient mieux, voilà. Et voir même, voir même, si j'pouvais je, si
416 j'avais l'temps je reprendrais tout, en m'disant voilà. J'ai une logique dans ma formation et notamment au niveau
417 d'la mécanique je, j'ai une logique qui n'est pas la même que celle de Martin par exemple. C'est-à-dire que moi
418 je commence par des rappels pour les Bacs un, deux ans des, des, les éléments de base donc des rappels puis à
419 presque véritablement ils ont besoin de voir dans le programme euh mais dans l'programme, mais dans
420 l'programme moi j'commence par le, la statique, puis après j'e vois la résistance du matériau puis après j'vois la
421 cinématique puis après je vois la dynamique, parce que statiques, cinématique ça donne la dynamique alors que
422 Martin lui, commence cinématique d'accord résistance des matériaux et puis après y fait la statique, mais la
423 résistance des matériaux on a besoin de la statique puisque y a des forces, donc j'vois pas trop sa logique. Donc
424 pour moi c'est une logique globale mais dans cette logique globale je n'ai pas une, je n'ai pas un déroulement
425 fixe. C'est-à-dire qu'je sais que je vais commencer par les rappels mais bon j'avais, une année, j'avais commencer
426 par le poids l'autre année j'avais commencer par le calcul de moment, une autre année euh bon mais j'avais pas
427 développer ça d'la même façon, c'est-à-dire que si tu r'gardes le cours d'une première année, d'une deuxième
428 année le même cours tu t'apercevas que, que ben euh c'est pas du tout fait d'la même façon. Mais que par
429 contre, par contre euh la formule est la même bien sûr ça, ça ne change pas, mais pas forcément introduite de la
430 même façon. Alors pour m'éviter le la rengaine et euh pour me forcer aussi à, à voir aussi les choses autrement
431 alors ça c'est la première chose, deuxième chose, c'est qu'le cours, gros avantage du cours que j'ne sais, dont je
432 n'ai pas de déroulement fixe, c'est qu'ça va dépendre de l'auditoire. C'est-à-dire que pour certains euh j'me dirai
433 ah tiens ! T'as commencé l'cours soit, faut bien commencer par un début mais peut-être que y faudrait que tu
434 introduises dans ton cours en plus un point grand trois qui soit sur les rappels de trigonométrie puisque
435 l'auditoire et creux en terme de trigonométrie, d'accord ! Donc c'qui me laisse une marge, une ouverture sur, sur
436 des apports qui n'sont pas forcément dans l'cours en fait dans, dans mon cours. J'fais même un peu de force en
437 m'disant voilà réfléchi ce mot là ça veut dire ça, j'avais commencer à exemple le couple avec les BTS, rien
438 qu'avec les BTS, un couple, vous savez vous savez c'que c'est un couple « ah oui, oui M'sieur » Ah bon c'est
439 quoi un couple. Ben en gros on m'a dit c'est ça à une connotation sexuelle. Ah j'dis absolument pas. Un couple
440 c'est deux. Comme ça la vous avez un couple de camarade là, j'veux dire on est comme ça définition d'un
441 couple, un couple c'est deux voilà, clac. Donc euh, donc, je fais, j'fais mon cours de mécanique, j'fais mon cours
442 de dessin industriel, mais j'fais aussi des explications et des explications par rapport à l'auditoire, c'qui veut dire
443 que n'ayant pas quelque chose d'écrit que j'suis à la lettre à la limite ça m'permet d'introduire des choses et
444 heureusement parc' que ça m'f'rai « chier » sinon ça m'f'rai « chier ». D'ailleurs j'peux t'dire j'commence un
445 peu à m'faire « chier » en tant que formateur si tu veux donc s'y j'trouve pas l'genre de choses là. Alors ça c'est
446 la première chose, deuxième chose c'est toute la liaison qu'on peut, qu'on peut avoir avec les autres matières.
447 C'est-à-dire qu'une matière c'est bien qu'à partir du moment où on fait la liaison entre les autres. Avec les autres
448 matières, quelles soient professionnelles ou d'enseignement général c'est à dire professionnel euh, professionnel
449 euh, avec l'atelier ou l'enseignement général avec euh les définitions, le français et les définitions, sachant
450 qu'un couple c'est pas un homme une femme de à connotation sexuelle, mais c'est aussi, ça commence à deux,
451 deux et en mécanique c'est deux forces. Voilà, et pourtant deux forces et féminin, donc c'est deux filles à la
452 fois. D'accord bon, donc euh donc voilà ! Donc ça c'est euh, et euh alors, rebondir sur c'que disent les jeunes
453 en terme d'amélioration de ma pédagogie et d'mes cours euh, rebondir ça si tu veux ben tu sais jamais comment
454 ça va rebondir, donc si ça r'bondit trop haut, trop loin, c'est foutu si ça r'bondit euh bien comme il faut ça ira, ce
455 pourquoi j'ai toujours dans la tête grand un, grand deux grand trois, grand quatre, j'y r'viens toujours à ça. Et ça
456 permet de montrer aux jeunes que y a une structure dans un cours. Donc y a une structure, une certaine
457 pédagogie et alors ch'sais pas j'me suis p't-être un p'tit peu éloigné d'la question quels sont les outils de r'bondir
458 un c'est de faire la liaison entre, entre les cours, euh, j'ai pas d'outil, j'ai, j'ai pas d'outil tant euh physique en
459 m'disant j'avais surtout utiliser la vidéo euh non ! Non, c'est euh j'le f'rai oh si vraiment j'm'perçois que euh
460 tiens ça, ça peut apporter quelque chose. Alors c'est sûr que en technologie générale pour les BEP, quoi, les
461 secondes, j'avais leur passer « c'est pas sorcier » c'est d'leur niveau, c'est du mien donc ça tombe très bien, c'est
462 pas sorcier sur la fabrication du fer donc c'est quoi d'acier, c'est très bien, c'est très bien fait. Mais ça, ça
463 j'évite aussi, pourquoi, parce que, même si ça ouvre sur l'extérieur c'est pas, c'est pas euh, ça permet
464 d'comprendre. Ça permet d'comprendre mais ça ne fait pas la logique de compréhension. Parce que la logique,
465 la logique de c'que l'on voit n'est pas forcément la logique personnelle du jeune, des jeunes en règle général
466 donc moi j'préfère qu'ils aient une méthode d'analyse et une logique qui leur soit propre qu'ils s'approprient de
467 façon à pouvoir arrivé à c'qu'ils veulent, à la problématique.
468
469 c30 : D'accord ! Et là euh à partir de c'que tu mets en place ou est comment as-tu appris à transmettre ton
470 savoir ? Ou est-ce que tu l'as appris et comment est-ce que tu l'as appris ?

471
472 C30 : (il réfléchit) J'suis creux, non, non, (tousse) parce que j'suis d'abord reçu, j'ai d'abord reçu un, mine de
473 rien un, par papa c'est « con » mais, et maman aussi bien sûr d'autres choses qui sont plus euh qui sont p'tête
474 plus axées sur ses connaissances à elle mais, mais papa beaucoup. D'accord ! Et puis après y euh les profs que j'ai
475 eu, alors pas au collège et au lycée mais ça c'est même pas la peine d'en parler. Euh, j'avais dire un c'est plus,
476 plus a l'IUT, à l'IUT et en entreprise que j'ai appris. Les profs oui, oui c'était, non ils étaient ou j'ai pas su
477 l'percevoir peut-être ça euh et puis, et puis beaucoup, beaucoup dans l'monde associatif. Beaucoup dans l'monde
478 associatif alors associatif euh autant si tu veux, autant au niveau du scoutisme parce que non seulement j'ai été
479 scout moi-même, mais j'ai été responsable de scouts, donc là euh ben voilà que dans les associations type euh,
480 type euh, la banque alimentaire, c'est con mais trimbalier des boîtes de conserve avec quelqu'un qui n'connait
481 pas à côté de toi, t'apprends beaucoup de choses. Voilà ! Tu vas m'dire t'a appris quoi ? Ben j'ai appris à tout
482 simplement à mettre du plâtre sur un mur en trimbalent des boîtes de conserves pleines et en les mettant sur des
483 étagères. Pourquoi, ben tout simplement parce qu'on parlait, donc j'ai appris, voilà ! Alors, c'est comme ça
484 qu'j'ai appris à r'passer, parce que maman m'a appris à r'passer. Et maintenant c'est moi qu'il fait à la maison, y
485 a que moi qu'il fait à la maison sache par contre j'fais pas à bouffer j'fais pas à bouffer, j'sais pas faire à bouffer
486 et ça m'intéresse pas. Donc je n'fais aucun effort parce que ça ne m'intéresse pas. Donc ça et euh et c'est tout
487 j'crois.

488
489 c31 : Ok ! De là est-ce toi tu as déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?
490

491 C 31 : Oui, j'ai eu une formation d'formateur, c'est la première chose que j'ai suivi à (grande entreprise
492 industrielle de la région centre de la France), quand je suis arrivé pour la formation du personnel au contrôle
493 statistique. On m'a dit voilà ! Compte-tenu que tu vas former le personnel, on va te faire suivre une formation de
494 formateur, c'est qui t'permettra de, d'être beaucoup plus à l'aise. Alors, autant dire que la formation de formateur,
495 c'était sûrement très bien, c'était sûrement très bien, mais j'étais loin de, à l'époque j'avais vingt-six ans, j'étais
496 loin de comprendre tout c'était éloigné de ma formation initiale c'est-à-dire tout c'est qui concerne la
497 psychologie, les moi intérieurs, les moi extérieurs, ça m'a fait prendre, profondément suer et j'ai plus fait par
498 rapport à mon instinct et par rapport à des situations sur le terrain que par rapport à une formation qu'j'ai reçue.
499 En clair, en clair, j'avais t'dire j'ai perdu cinq jours, quoi ou j'ai fait dépensé cinq jours, l'équivalent d'un mois
500 en argent à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) à l'époque euh, mais j'm'en suis rendu
501 compte après coup si tu veux un c'est euh, parce que ce n'est pas ce que j'ai reçu lors de la formation qui m'a
502 servi mais euh, ce que j'ai fait réellement moi sur le terrain en m'jetant dans la gueule du loup, c'est à dire que
503 j'étais là, ils étaient en face de moi, il fallait qu'ça passe, l'objectif c'était il fallait qu'ça passe donc euh, euh,
504 donc voilà c'est que alors la première fois ça c'est p't'être pas bien passé, quoi qu'en ai pas d'souvenirs, j'ai pas
505 d'souvenirs que des formations se soient mal passées avec le personnel. Y' avait des gens plus ou moins
506 réticents mais d'ordinaire de bonnes compositions donc, qui étaient attentifs que j'ai réussi à mener jusqu'au
507 bout. Et il y avait deux fois huit heures de formation, à l'époque sur un domaine qui leur était totalement étranger
508 euh, donc j'ai pas d'souvenir que ça se soit mal passé. Par contre la formation d'formateur j'ai souvenir que ça
509 m'a profondément emmerdé et que c'était pas du tout adapté à ce que je pouvais euh je pouvais, moi, faire
510 véritablement quand j'étais euh, si tu veux quand y m'ont parlé de, du cognitif de j'ne sais plus quoi du machin
511 du truc, alors j'ai écouté oui, j'ai essayé de comprendre oui, j'ai compris et quand sur le terrain pour aller voir le
512 cognitif du subjectif de l'objectif du euh, j'étais euh, (bruit de bouche) . Si le formateur avait été à côté de moi
513 a ce moment là, peut-être qui m'aurait permis, ça m'aurait permis, ben tu vois lui, et là c'est du j'ne sais plus
514 comment ça s'appelle j'ne sais plus comment ça s'appelle, j'ne sais plus, dans cette foutue pyramide là tu sais ! Y'a
515 le cognitif y'a le quoi ? C'est la pyramide de ah ! Bon peu importe ! Donc tu vois ça m'a tellement marqué que
516 j'me souviens d'la pyramide, mais j'me souviens plus de c'qu'il y a à l'intérieur donc voilà donc, donc en fait
517 en fait j'ai pissé dans un violon à c'moment là quoi ! par contre, par contre euh j'avais dire affronter, c'est pas
518 affronter puisque c'est pas affronter mais être en face de la réalité avec les gens en face de moi en formation là,
519 ça m'a beaucoup plus apporté, que les cinq jours de formation qu'j'ai eu. Donc en clair j'en ai beaucoup plus
520 appris avec un groupe en seize heures de temps que j'n'ai pu en apprendre avec un formateur, spécialisé dans
521 cette formation, en cinq jours de temps.

522
523 c32 : Et toi euh, qu'elle pédagogie utilises-tu ? Est-ce que tu connais euh la pédagogie que tu utilises ? (rire)
524

525 C32 : (rire) Absolument pas. Moi j'avais t'dire j'utilise la pédagogie du flair hun (rire). Du flair un moment et
526 euh, j'sais même pas c'que ça veut dire pédagogie, j'avais t'dire. P'tête qui faudrait m'donner la définition
527 d'pédagogie, non j'ai du la lire et la savoir euh, si tu veux la seule chose qu'j'puisse te dire, c'est que au bout du
528 compte même si t'as des « nom de l'apprenti E », des « nom de l'apprenti F » euh, euh, et d'autres comme ça ou
529 des « nom de l'apprenti G », des « nom de l'apprenti H » et des j'sais pas est-ce que t'as connu des « nom de

530 l'apprenti I » j'sais plus comment y s'appelait « nom de l'apprenti I » euh, de toute façon je pense, je pense
531 qu'un jeune qui arrive à un point A, tu peux l'emmener à un point B, mais que le point B sera pas l'même pour
532 tout l'monde. De la même façon qu'le point A n'est pas l'même et que de tout façon, quoi qu'il en soit euh, quel
533 que soit l'jeune, qu'y t'emmerde ou qu'y t'emmerde pas tu peux l'faire progresser. Et ça, ça j'en suis persuadé.
534 Alors ça euh, euh, c'est pas d'l'a pédagogie c'est du, du ressenti et euh je, alors la pédagogie c'est l'art
535 d'enseigner, l'art de transmettre euh, j'ai pas d'art de transmettre, j'ai rien qui...

536
537 c33 : Et pour toi qu'est-ce que c'est qu'un bon cours ? (silence) Qu'est-ce que c'est pour toi un bon cours ?
538

539 C33 : Alors, pour moi un bon cours c'est j'veis t'dire un c'est, c'est un cours ou une semaine après, quatre-vingt
540 pour cent du personnel aura retenu vingt pour cent de c'que tu as dit loi d quatre-vingt vingt.
541

542 c34 : Et qu'est-ce que tu entends par euh ilot de formation individualisée ? Qu'entends-tu par IFTIS ?
543

544 C34 : Alors IFTIS, (il réfléchit) pour moi c'est euh, pour moi c'est apporter à quelqu'un de quoi combler ses
545 manques, c'qui est différent de c'que j'fais maintenant. (Il réfléchit) ; de quoi combler ces manques point. En
546 proposant dans une filière qu'il a choisie. Tout ce qui va lui permettre d'arriver au bout. Y compris c'qu'il sait
547 déjà. Donc c'est-à-dire qu'il va pouvoir dans tout c'qui lui permet d'arriver au bout, j'dirai d'aller directement à
548 la page trois cent cinquante ou d'rester à la page huit au final c'est dix séances, en clair j'm'exprime mieux euh
549 ça peut être du français ça peut être de la technique, ça peut être d'la mécanique euh dire euh voilà en français
550 j'me débrouille bien j'ne sais même faire une dissertation donc j'veis bien directement à la dissertation voir plus
551 que la dissertation et je progresse à partir de la dissertation. Par contre en mécanique y m'manque la
552 trigonométrie donc j'commence par la trigonométrie. D'accord et puis après, après la trigonométrie, j'irai voir
553 les vecteurs et puis après les forces et puis après ou non, non je suis déjà j'suis déjà la trigonométrie, le vecteur
554 c'est pas un souci j'le maîtrise quoi je sais. D'accord je vais directement au, à l'équilibre statique d'essai
555 système, de système mécanique pardon. Donc en fait c'est, c'est pouvoir euh boucher les trous, les manques,
556 pour moi c'est ça...les ilots de formation. Donc l'ilot c'est tout simplement symbolisé par tout ce qu'il faut
557 pour, d'accord, et là et puis là j'veis, j'veis chercher s'qui faut. En clair on m' mettrai dans une bibliothèque avec
558 les bouquins, ça pourrai être un ilot de formation technique individualisée. Voilà, après, technique, technique,
559 s'qui à rapport à la technique euh aux, aux filiales techniques, mais on peu très bien le mettre en, dans n'importe
560 quoi !

561
562 c35 : Et pour toi qu'est-ce que pourrai apporter justement ces IFTI, dans l'apprentissage des apprentis ? Qu'est-
563 ce que ça apporte ? Pour toi ?
564

565 C35 : (il réfléchit) Du travail en autonomie (rire). Tu t'y attendais à celle-là ? Du travail en autonomie bien sûr !
566 C'qui veut pas dire qu'ils ont pas besoin d'aide hun ! Je j'répète c'que j'ai dit hun. Travail en autonomie, donc
567 développement de leur logique intellectuelle, quel que soit le sujet...

568
569 c36 : Et qu'est-ce que ça apporte dans l'apprentissage ? Théorique ! Qu'est-ce que ça pourrai apporter dans
570 l'apprentissage théorique ?
571

572 C36 : (il réfléchit) Dans l'apprentissage théorique ? Dans l'enseignement général ?
573

574 c37 : Par exemple !
575

576 C37 : Par exemple mais pas l'apprentissage théorique. (il réfléchit) non j'crois leur faire prendre conscience, leur
577 faire prendre conscience que oh j'en r'viens toujours au même point. Leur faire prendre conscience que, euh, y a
578 toujours un moyen d'analyse, une méthode d'analyse, et une méthode de réflexion. Et qu'en vers et contre tout
579 au point de, au point de faire hurler Béatrice que la méthode, la méthode d'analyse, de réflexion que ce soit en
580 enseignement général ou en enseignement technique, c'est du même tabac. C'est-à-dire est-ce que j'suis capable,
581 si je pose bien les choses près j'suis capable de dérouler ! (il réfléchit). Alors si tu veux j'mets sous silence le fait
582 que euh, que euh, que ça peu développer euh, ça peu développer si la personne s'y met bien sûr un ça c'est clair !
583 Euh, tout c'qui est capacité à aux éléments basics c'est-à-dire, lire, écrire, compter. Ou à l'entretien des éléments
584 basics que l'on apprend en primaire c'est-à-dire lire, écrire, compter s'qui manque la plupart du temps. J'crois
585 qu'c'est ça c'qui leur manque, aussi beaucoup. C'qui leur manque, c'qui nous manque mais à moi aussi ! J'veux
586 dire c'qui nous manque lire, écrire, compter, cet à dire que euh, lire c'est une chose euh après euh, n'importe qui
587 c'est lire, c'est-à-dire méthode premier degré, méthode deuxième degré, voir même troisième degré moi, d'temps
588 en temps j'suis capable d'allé jusqu'au deuxième degré l'troisième jamais ! D'accord ! Et c'est s'qui m'manque

589 et c'est c'est qui leur manque aussi et j'irai même i manque le deuxième degré pour certains ! Donc ça peu, ça peu
590 réussir à leur développer à partir du moment, à partir du moment où y a du soutien derrière et donc j'en r'viens à
591 c'est à dire pour pouvoir y v'nir au deuxième degré faut déjà faut déjà, avoir euh, une, voir comment sont
592 articulé les choses. C'est-à-dire j'en r'viens, on pose, on pose et puis en fonction de c'que j'ai posé, je peux
593 développer.

594
595 c38 : D'accord ! Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter sur euh l'entretien ?
596

597 C38 : Non ! Non ! Si tu veux la seule chose que j'aurai à rajouter par rapport à toutes les questions que tu m'as
598 posé, c'est que, euh, je n'sais pas si j'étais fait pour la formation. Ca c'est une chose ! Par contre j'm'y sens pas
599 mal ! Donc c'est qui pourrait me permettre de dire que je n'suis pas forcément, pas fait pour la formation.
600 D'accord ! Donc je suis peut-être fait pour ça. Mais que euh, je n'suis pas forcément plus sûr que ça, que je
601 remplisse ma tâche en permanence, donc que je sois euh, comment on dit, comment employer un terme
602 technique, que je sois, oh aide moi ! Que je sois euh, performant ! Voilà performant à cent pour cent. En clair,
603 j'suis p'être performant qu'à quatre-vingt pour cent. Donc on m'paye vingt pour cent pour rien (rire). Bon ou
604 alors, non, on m'a déjà retiré les vingt pour cent. C'est-à-dire que si j'étais performant à cent pour cent, j'serai
605 payé plus ! Bon j'peux voir ça comme ça ! (rire) Donc en fait j'suis pas forcément persuadé d'être, d'être
606 performant à cent pour cent, et j'le suis pas et par contre y a une chose c'est quand je suis persuadé d'avoir loupé
607 quelque chose un cours, c'est c'est qui va m'servir de, de base pour mieux me r'construire après. C'est-à-dire
608 qu'y une chose et ça c'est l'expérience, y a une chose que je sais c'est qu'il y a des cours que je
609 n'recommencerais pas d'une certaine façon. Et y a une chose aussi, dont je suis sûr, c'est dans la formation. C'est
610 qu'si on n'explique pas les choses on, on n'note je, on n'atteint même pas le, le quart de, de l'objectif et que si
611 on ne force pas la nature humaine et notamment le personnel qu'on a en face de nous à faire plus, plus que
612 c'qu'ils peuvent donner on n'atteint pas d'objectif non plus. C'est-à-dire qu'en clair si tu leur fou un coup d' pied
613 au cul en leur disant si, tu vas faire ça et puis tu vas réussir à faire ça ! C'est difficile oui, c'est difficile, mais tu
614 vas réussir à l'faire. Si tu les forces pas à l'faire pour dire que, bon ben et c'est ça s'qui nous pompe de
615 l'énergie ! Hier après-midi y'a Martin qu'est passé dans l'couloir, j'finissais avec les BTS, j'étais assis à la table
616 là un peu l'regard hagard en m'disant ou est-ce que j'suis qu'est-ce j'dois faire maintenant, est-ce qu'on part est-
617 ce on ne part pas y sont tous partis les chaises sont sur les tables, c'est bien faut alors il que je change de chiffon
618 et il m'disait ah ben vous avez l'air bien fatigué ! J'lui dis oui, j'suis fatigué. J'ai eu quatre heures avec les BTS
619 alors il me dit oh quatre avec les BTS, c'est facile ! Eux ils réfléchissent au moins ! J'dis oui, oui c'est vrai ils
620 réfléchissent, c'est p't'être aussi parce que ils réfléchissent que c'est, moi ça m'force à réfléchir d'autant plus
621 hun, mais par contre ça me d'mande de l'énergie parce que euh il faut toujours rester, il faut les garder concentré
622 systématiquement et tous à cent pour cent et ça c'est épuisant, c'est épuisant, mais c'est aussi épuisant pour un
623 s'conde parce que tu, tu sais c'que sait on dépense de l'énergie à leur expliquer deux plus deux. Donc, voilà, j'ne
624 sais pas si j'suis performant, ça sûrement pas euh, je pense que je suis peut-être fait pour ça, aussi, mais j'aspire
625 quand même à autre chose ! A autre chose parce que j'me lasse ! Mais j'aspire à ce dont je faisais avant de partir
626 de (grande entreprise industrielle de la région centre de la France), c'est euh, ça l'management oui ça j'aspire à
627 ça ! Si un jour ça se, ça se à l'horizon, si ça s'montre à l'horizon je sauterai peut-être sur l'occasion. Si ça se
628 montre pas, ben j'sauterai pas sur l'occasion ! Ce pourquoi dans, dans l'métier que j'ai actuellement de
629 formateur si j'fais pas autre chose tout simplement des cours, j'peux m'flinguer, j'me flingue. Ce pourquoi, ce
630 pourquoi on m'voit, y en à certains qui trouvent qu'on m'voit un peu partout, dans la salle informatique, dans,
631 bien sûr, la salle de dessin, dans, dans les p'tits panneaux d'sécurité incendie tu sais, les pt'its machins de m'
632 voir suivre les apprentis bien que ce ne soit pas moi le formateur principal voilà parce que si j'ai que mon rôle de
633 formateur j'me flingue !
634

635 c39 : C'est bon ? On va arrêter là !

Entretien 4 – DANIEL, le 15 mars 2010.

1 d1 : Tout d'abord je vais te, j'avais te présenter mon sujet de mémoire d'accord et donc mon sujet de mémoire
2 c'est donc euh en quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables
3 dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI. Ca c'est ma question de départ. En fonction de
4 cette question de départ donc j'ai établi un questionnaire dont tu vas essayer de me répondre mais tu réponds euh
5 ben le plus simplement possible et plus, ce que toi tu entends par les différentes questions que j'avais te poser.
6 Donc y'a d'abord une partie une partie de questionnaire qui va te concerner toi et puis ensuite c'est à toi de
7 parler un p'tit peu de ton expérience.

8
9 D1 : Hum, Hum.

10
11 d2 : D'accord ? Dans un premier temps peux-tu te présenter ?

12
13 D2 : Oui alors Daniel, donc euh, euh, j viens donc de l'industrie, j'ai passé quinze ans dans, dans l'industrie et
14 donc euh j'étais euh J'ai vu une annonce euh de formateur et bon oui donc j'ai toujours été motivé par la
15 formation hun, j'avais déjà postulé à plusieurs postes euh y'a quelques années donc euh le premier a huit ans
16 après ma première expérience industrielle Donc y'avait des postes formateurs qui se libèrent en Région Centre et
17 donc à l'époque j'avais pris la mutation j'avais passé sept ans dans une autre entreprise dans la même entreprise
18 mais sur un autre site et donc issu d'un BTS électrotechnique, j'étais au service maintenance et après le bureau
19 d'étude, bureau méthode, ingénierie et développement donc et puis j'ai passer après en parallèle en, quand
20 j'étais en industrie j'ai passé en fait un diplôme d'Ingénieur en cours du soir. Ca m'a permis d'obtenir en fait un
21 Bac + 5 en 2003.

22
23 d3 : D'accord. A partir de là est-ce que tu me raconter un p'tit peu ton parcours professionnel.

24
25 D3 : Un peu donc, donc quinze ans dans l'industrie quoi et puis donc depuis que je suis au CFAI donc euh cinq
26 ans maintenant euh je, j'ai commencé à enseigner à des BEP

27
28 d4 : Et avant comment c'la ? Quel est ton parcours professionnel qu'est-ce que tu as fait euh après ta formation
29 initiale ? Qu'est ce que t'as fait directement ?

30
31 D4 : Ah donc euh ! Le BTS. J'ai donc passé le BTS euh donc euh après le BTS ben j'avais un an d'obligation
32 militaire donc j'ai travaillé quelques mois en intérim et puis après donc en sortant de l'armée ben c'est pareil
33 quelques missions en intérim et j'ai été embauché à la deuxième mission quoi. Et j'suis resté quinze ans dans la
34 même entreprise enfin dans le même groupe et sur deux sites différents.

35
36 d5 : Et ensuite ?

37
38 D5 : Et puis après ben, j'suis arrivé en tant que formateur, CFAI.

39
40 d6 : D'accord. Et euh qu'elle est ta formation initiale ?

41
42 D6 : Donc la formation initiale BTS électrotechnique et puis donc maintenant euh ça c'était au lycée et
43 maintenant j' suis titulaire d'un diplôme d'ingénieur en électrotechnique.

44
45 d7 : Qu'enseignes-tu ?

46
47 D7 : Alors j'enseigne le génie électrique à des BTS donc euh en BTS la partie génie électrique c'est huit heures
48 de, de cours par semaine et quatre heures d'essais système donc là les jeunes sont amenés à travailler sur des
49 systèmes en l'atelier.

50
51 d8 : Et depuis quand enseignes-tu ?

52
53 D8 : C'est ma cinquième rentrée la cette année donc depuis euh cinq ans.

54
55 d9 : Est-ce que tu as déjà enseigné avant cette expérience de formateur au CFAI centre d'Amboise ?

56

57 D9 : Non c'était, c'est ma première expérience en tant que formateur par contre en industrie j'étais tuteur de
58 d'apprentis et de stagiaires.
59

60 d10 : Donc à partir de cette euh de ton parcours en fait un. Quels sont tes formations continues dans le domaine
61 de l'enseignement de ta discipline ? Formation continue donc t'as la formation initiale donc tu pars du lycée
62 après tu vas au travail et après t'as une formation continue.
63

64 D10 : Bah j'ai pas eu de formation continue dans ...
65

66 d11 : T'as pas eu de formation continue ?
67

68 D11 : Après ben c'est en fait, c'est les cours du soir quoi. Donc les cours du soir c'est ben c'était euh c'était le
69 diplôme d'ingénieur, donc c'est des cours au CNAM en fait donc j'ai passé la première, dans un premier temps
70 la maîtrise. Donc c'est des cours qu'on passe en unité de valeur, donc on passe deux, deux valeurs par an
71 puisque ça prend pas mal de temps sur le travail personnel quoi. Et puis après j'ai eu un p'tit break de après la
72 maîtrise un p'tit break de quatre cinq ans avant de, de m'plonger dans les études pour finaliser mon mémoire
73 d'ingénieur.
74

75 d12 : Et pendant ces quatre cinq ans qu'est-ce que tu as, qu'est-ce que tu as fait ?
76

77 D12 : Et bien j'étais en industrie, j'me suis consacré en fait à ma vie professionnelle dans l'industrie et puis y
78 avait pas possibilité à l'époque de continuer euh sur le site et donc après en changeant de site j'ai à la fermeture
79 du site j'ai eu l'opportunité de, de passer, de reprendre mes études. Y avait énormément de sujets disponibles sur
80 le site.
81

82 d13 : Et après ça ! T'as jamais eu d'autres formations continues ?
83

84 D13 : Non après non juste les cours au sein de l'entreprise des cours de quelques heures sur quelques logiciels
85

86 d14 : Et c'est, c'est, c'est.
87

88 D14 : C'est tout
89

90 d15 : Une fois qu't'es arrivé au CFAI t'as pas eu de formation continue ?
91

92 D15 : Alors au CFAI, les formations en fait les stages que j'ai eu au CFAI euh des stages de découverte de
93 l'outil Ganesha, et puis après une formation de formateur. Donc la c'était un p'tit, un stage euh test en fait qui a
94 durer quatre à cinq jours par, par modules.
95

96 d16 : En quoi ça consistait ?
97

98 D16 : Donc c'était pour euh pour nous donner quelques, quelques fonctions en fait quelques méthodes
99 d'enseigner. J'ai, quand je l'ai réalisé ce stage, j'avais déjà un an d'ancienneté et c'était donc destiné aux
100 formateurs qui débutaient, dans le métier.
101

102 d17 : Et elle consistait en quoi cette formation ?
103

104 D17 : Donc ben on avait du, du management, gérer les conflits dans un groupe euh construire ces cours, voilà ...
105

106 d18 : D'accord !
107

108 D18 : Construire son parcours pédagogique ainsi de suite
109

110 d19 : Alors maintenant on va passer plus à ta pratique de formateur
111

112 D19 : D'accord hum, hum
113

114 d20 : Est-ce que tu peux me décrire comment euh tu fais pour débiter un cours, comment tu t'y prends pour
115 débiter et pour dérouler ton cours. Tu choisis un cours euh que tu as l'habitude de faire et puis tu essayes de te
116 remémorer un petit peu ton euh ton cours tu m'expliques.

117
118 D20 : Déjà depuis le début quoi l'entrée dans la salle quoi, je présente c'qu'on avait fait la dernière la dernière
119 séance, le but du cours d'aujourd'hui, le lien entre la dernière séance et le cours d'aujourd'hui et puis donc je
120 déroule mon cours en m'appuyant d'exemples de, de la partie du domaine industriel je raconte quelques petites
121 aventures dans l'industrie euh donc on présente le cours de façon magistrale quoi avec des supports euh de temps
122 en temps audiovisuels et puis sinon beaucoup de beaucoup d'échanges aussi avec euh dans la deuxième partie
123 des échanges avec les jeunes puisque y sont en entreprise donc c'qui peu les intéresser c'est d'avoir aussi c'qui
124 peut intéresser les jeunes les uns envers les autres c'est de savoir comment se passe la formation de tel jeune
125 dans par rapport aux autres en entreprise quoi, donc c'est un échange, un débat en fait industrielle sur la façon de
126 faire dans les industries. Et puis après donc une petite partie exercice et donc euh une partie contrôle après donc
127 on termine après on termine le cours par un contrôle qui permet d'évaluer le candidat hun donc euh puisqu'on
128 doit voir si le candidat a bien assimiler une partie du cours voilà donc ben le cours c'est pas une séance moi c'est
129 plutôt une séance qui va durer une alternance, un donc l'alternance ils viennent chez nous quinze jours par mois
130 donc j'les ai en gros euh huit heures par semaine donc euh sur les seize heures par groupe en fait on a quatre
131 heures de cours de face à face, deux heures d'exercices et puis après bon on fait un p'tit point on utilise l'outil
132 informatique, donc l'outil informatique euh j'les ai quatre groupe chaque groupes quatre heures d'informatiques
133 avec eux par semaine ce qui permet de travailler sur une plate-forme dit « e-learning » c'qui leur permet aussi de
134 cette plate-forme ils ont un accès internet depuis chez eux y peuvent suivre leur parcours pédagogique et euh et
135 voir progresser ou faire des exercices à partir de chez eux. Donc moi personnellement j'leur donne pas de travail
136 à faire chez eux. Pour la simple et bonne raison c'est que l'enseignement en industrie c'est du travail huit heure
137 par jour et je sais très bien que le travail sera pas toujours bien fait et ou certains vont avoir le temps d'le faire
138 dans leur vie professionnelle et d'autres vont pas avoir le temps, donc pour mettre en gros tout le monde a égalité
139 ben j'leur donne pas d'travail, le travail qui ont à faire c'est un exercice le soir quand y sont en CFAI quoi !

140
141 d21 : D'accord. Très bien. Est-ce que tu peux me décrire maintenant une situation pédagogique ou il y a un
142 changement de comportement chez l'apprenti ?

143
144 D21 : Une situation pédagogique !

145
146 d22 : Est-ce que tu peux me donner... quand tu prends dans ton cours tu vas faire un cours et euh comment tu vas
147 amener ce cours pour qu'il ai un changement de comportement chez l'apprenti ?

148
149 D22 : Hm (il réfléchit) Disons que l'apprenti par exemple j'verrai plus l'exemple c'est en quand on est sur
150 l'outil informatique ou sur euh dans l'atelier changement de comportement bon c'est le jeune qui arrive et qui
151 voit pas comment, comment démarrer la séquence la séquence ou le, le module de cours en fait donc la on va lui
152 donner on va vraiment lui mettre on leur demande en général on leur demande de beaucoup de chercher d'eux
153 même de l'information de travailler en autonomie donc c'est une grosse lacune chez certains apprentis. C'est le
154 manque d'autonomie et donc bon on commence j'leur explique que comment chercher dans un catalogue par
155 exemple ou dans, dans un livre ou trouver l'information dont ils ont besoin pour exploiter euh le document.

156
157 d23 : Donc en fait ta situation c'est ça, ça va être de les inciter à aller chercher l'information !

158
159 D23 : Ben voilà, tout à fait !

160
161 d24 : Donc là ça va leur changer leur comportement !

162
163 D24 : Bon après euh le comportement donc euh bon, généralement si le, le comportement ça va être l'apprenti
164 qui va pas écouter ou... donc y a un p'tit peu disons l'apprenti qui qu'écoute pas oui qu'est carrément
165 déconnecté du cours quoi donc essayé de le ramener dans le cours. Donc là bon ça peut-être une petite histoire
166 drôle ou leur laisser le temps de parler de, de s'décontracter cinq, dix minutes quoi. Les cours des fois sont un
167 peu pénibles les cours magistraux.

168
169 d25 : Et toi en quoi tu r'connais ces changements ah chez l'apprenti ? Comment toi tu r'connais qu'y'a eu un
170 changement chez l'apprenti ?

171

- 172 D25 : Souvent si euh le changement ça peut être euh enfin là j'veais r'venir plus à la question d'avant en fait le
173 changement ça peut être suite à la visite à notre visite dans l'entreprise avec l'apprenti
174
175 d26 : Suite à votre visite hun ?
176
177 D26 : Suite à notre visite oui donc on a des problèmes de comportement avec l'apprenti, l'apprenti qui dort en
178 cours par exemple donc ben on va aller le voir en entreprise et puis là bon on peut s'apercevoir que pendant
179 quelques semaines il va être remotivé !
180
181 d27 : Donc toi comment tu les, les changements tu les connais, parce que y sont...
182
183 D27 : Parce qu'ils se mettent plus à travailler ou alors des fois là aussi j'ai des j'ai eu un cas cette année là bon l'
184 apprenti qu'a pas suivi pendant un an et là six mois avant de passer l'examen final y s'met à travailler et il a
185 toutes ses chances de décrocher le diplôme. Et là bon il écoute en cours euh il bavarde plus avec son voisin c'est
186 l'jour et la nuit par rapport au début de sa formation y a un an et demi.
187
188 d28 : Oui d'accord. Est-ce que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en
189 autonomie ?
190
191 D28 : (Silence) Ben oui y'a des apprentis vraiment euh vraiment autonomes j'dirai qui arrivent avec euh
192 première année de BTS, on leur donne un sujet en début, début de cours et ils vont travailler d'ssus pendant,
193 pendant quatre heures, totale autonomie on va les voir de temps en temps donc euh bon de temps en temps bon
194 si ils s'égarent un peu ils se ils sont un peu perdus ils viennent nous voir ou plutôt demander un complément
195 d'information c'est apprentis là sont assez rare ... les apprentis vraiment autonomes et euh y'a une autre
196 catégorie d'apprentis ça va être euh on leur donne euh un cours en début pareil en début de séance de j'sais pas
197 plutôt en séance d'atelier donc là ils vont galérer un peu ils vont chercher ils vont creuser pour essayer de
198 trouver et puis y'en a d'autres au bout de cinq minutes pas du tout autonomes M'sieur j'y arrive pas euh au bout
199 d'heure j'ai toujours pas trouvé, comment réaliser c'que vous m'avez demandé ?
200
201 d29 : Est-ce que tu peux euh parmi les deux situations qu' tu m'as donné m'a donner soit le sujet qu'tu donnes
202 soit la séance d'atelier. Est-ce-que tu peux m'en prendre une des deux et me décrire, me décrire cette situation
203 pour que l'apprenti justement il est, pour qui soit autonome. Est-ce que tu peux me décrire la situation que tu
204 mets en place ? La situation que tu vas mettre en place qui va rendre euh !
205
206 D29 : Qui va rendre l'apprenti autonome ?
207
208 d30 : Tu prends le cas d'un apprenti qui va être autonome. D'accord ?
209
210 D30 : Ouais, Hum, Hum ! Donc l'apprenti autonome donc ben la situation voilà euh on lui donne les clés en
211 faite comme si on lui donnait les clés de la maison quoi dès qu'il arrive en cours quoi et puis après donc euh il
212 travaille oui il travaille en autonomie oui il travaille tout seul !
213
214 d31 : Mais sur quel, sur quel sujet il va travailler ?
215
216 D31 : Sur quel sujet il travaille ?
217
218 d32 : Exemple c'que j'te d'mande c'est ça c'est !
219
220 D32 : Ça va être sur un automatisme par exemple euh sur la mise en service d'un variateur par exemple ?
221
222 d33 : D'accord, comment se déroule ?
223
224 D33 : Donc euh faut savoir que on a des variateurs électroniques qui nous permettent de faire varier euh la
225 vitesse en fait des moteurs, dans certaines applications industrielles. Les variateurs sont des machines qui donc
226 assez complexes y a certaines documentations complexes y'a pas loin de cinq cent pages avec tous les
227 paramètres y a pas loin de plus d'une centaine de paramètres à régler. L'apprenti on lui donne une situation,
228 industrielle et on lui demande de réaliser euh le TP de séance quoi donc un ça peut être euh une boîte une
229 commande de moteur donc euh un bouton marche un bouton arrêt et après deux boutons pour euh les
230 changements de vitesse par exemple. Donc là, l'apprenti ben va mettre en place le câblage de, de du variateur, la

231 programmation du variateur, et puis après les, l'essai en fin de séance. Pour rédiger enfin un compte rendu... Au
232 final.
233
234 d34 : D'accord et lors de cette situation là, donc tu t'imagines cette situation là à quoi tu reconnais que l'apprenti
235 lui, il est autonome ?
236
237 D34 : Ben on le voit assez rapidement, l'apprenti euh déjà on voit surtout ceux qui sont pas autonomes et
238 qu'arriveront pas au bout du TP. Parce que quand on leur amène la documentation de euh pas loin de cinq cent
239 pages et avec plus d'une centaine de paramètres à régler ils baissent déjà les bras alors que la séance n'a pas
240 commencé quoi que l'apprenti motivé intéressé par le sujet on va pas l'entendre pendant quatre heures et au bout
241 de deux heures et demi trois heures j'en ai un qu'avait l'année dernière il avait réaliser le TP en deux heures et
242 demi. Alors que certain au bout des quatre heures ils ont même pas réaliser n'y commencer à sortir un schéma
243 électrique.
244
245 d35 : Et comment tu, toi tu r'connais que l'apprenti est autonome la dans cette situation la...
246
247 D35 : Chez lui il travail en autonomie en séance d'autonomie en fait y travail tout seul et y demande euh y
248 d'mande pas d'aide au formateur. Bon généralement la séance euh d'atelier si on peut dire la séance d'essais
249 système c'est une séance de cours en fait. Le cours magistrale. Un bien sûr. Bon c'est, ça va p't'être un peu dans
250 le désordre, les informations euh !
251
252 d36 : Qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations que toi tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez
253 l'apprenti ?
254
255 D36 : Et bien on a un outil quand même euh enfin l'autonomie oui euh... et puis l'individualisation aussi. J'sais
256 pas si tu en parles un peu plus bas de l'individualisation mais on a un outil qui est assez pratique on l'exploite
257 pas entièrement dans les séances d'atelier c'est et donc l'outil « e-Learning » ganesha en fait. Je l'utilise bon
258 d'une manière globale mais on pourrait l'utiliser aussi pour individualiser la formation de l'apprenti donc ça
259 c'est vraiment pratique (tousse) en fait le gros avantage c'est que l'apprenti on lui donne un parcours et euh il
260 avance a son rythme, donc avec ce rythme la en fait on va pouvoir voir s'il a vraiment de l'autonomie, s'il a
261 envie d'apprendre en fonction d'sa vitesse d'avancer dans, dans son parcours. Alors euh point de vue euh
262 autonomie après ben y a des apprentis dans une classe de, de quinze seize bon j'en ai une bonne partie là, y'a à
263 peine la moitié qui sont autonomes donc après il suffit de faire des mariages de groupe entre apprenti autonome
264 et apprenti autonome et moteur et puis apprenti après en fait un peu en retard sur le parcours pédagogique.
265 Comme ça donc euh on s'fait aider en gros par les apprentis qui sur euh certaines parties pour avoir l'autonomie.
266 Donc moi en gros dans les séances d'atelier. Ben euh l'apprenti euh donc j'ai, j'ai huit binômes à gérer donc
267 c'est en faisant ces mariages apprentis autonomes et puis apprentis euh qu'a besoin d'autonomie ça nous soulage
268 ça nous aide pas mal dans le travail donc faut savoir quand même jongler d'un TP à l'autre euh. Donc on a huit
269 TP qui tournent en général en même temps c'est pas toujours évident donc l'apprenti on lui demande de faire un
270 p'tit point juste avant, de nous expliquer clairement c'qui fait c'qu'il est en train de faire. Et puis en plus ça, ça
271 va les aider pour leur, leur saut en fin d'année présenter le système présenter toujours présenter parce que le BTS
272 maintenant donc le BTS électrotechnique c'est un BTS qu'on passe essentiellement à l'oral une grosse partie à
273 l'oral, toujours les mettre en situation afin d'expliquer le travail qu'ils réalisent, qu'ils sont en train de réaliser
274 Et donc euh sinon dans les séances de cours j'travail un peu là récemment j'ai fait un cours euh sur un logiciel
275 euh donc de dessin électrique. Donc j'leur explique euh j'fais une petite démonstration au tableau de euh cinq
276 minutes et puis après enfin au tableau au vidéoprojecteur ou et euh derrière j'leur laisse un p'tit quart d'heure
277 pour voir les manipulations les laisser travailler euh sur les manipulations, que j'viens de d'leur démontrer. Y a
278 toujours quelques apprentis curieux qui veulent aller plus loin et qui vont dérégler quelques paramètres de
279 logiciel et puis d'autres ben qui euh et au bout de quatre heures de séance on s'aperçoit qu'ils ont pas touchés à
280 grand chose. Donc on ne peut pas être derrière l'apprenti en permanence, donc c'est les un l'apprenti doit être
281 aussi moteur de sa formation (Silence).
282
283 d37 : Et euh d'après toi quels sont des outils ou des méthodes ou des pratiques qui t'aideraient à t'enrichir dans
284 ton enseignement ? Qu'est-ce qui permettrait de t'aider dans ton enseignement ? Euh... Quels sont les
285 différents ?
286
287 D37 : Disons que point de vue outil pratique tout ça méthode bon euh là on a euh on a d'jà pas mal de choses
288 c'qui pourrai nous aider c'est d'avoir quelques systèmes supplémentaires par exemple.
289

290 d38 : Qu'est-ce que tu entends par système ?

291
292 D38 : Des systèmes de des machines pour faire des pour réaliser des démonstrations aux jeunes quoi en fait aux
293 apprentis, pour diversifier un peu le matériel pour faire voir qu'y a pas que, que une marque d'automates dans
294 l'industrie quoi, par exemple après bon les outils les méthodes bon point de vue méthodes pédagogiques c'est
295 clair qu'y a p'têtre des, des méthodes on est plus nous a travailler sur la méthode où l'apprenti va essayer de
296 découvrir par lui-même les choses en fait. Méthodes intuitives quoi. Bon puis c'est qui nous manque surtout c'est du
297 temps par exemple un, pour euh pour mettre en place de nouveaux exercices, renouveler en fait notre panel
298 d'exercices.

299
300 d39 : Alors après c'est (toux) où et comment tu as appris la façon de transmettre ton savoir ?

301
302 D39 : Oui, là c'est vrai que c'est Bah c'est pour moi c'est euh Bon j'ai toujours dans l'industrie quand j'étais
303 tuteur d'apprentis les apprentis bon y a être formateur ou professeur. Bon j'me suis y a p'têtre j'ai toujours été
304 intéressé par cette méthode d'expliquer à des gens qui connaissent pas le sujet leur expliquer euh comment faire
305 bon c'est p'têtre bon, ça remonte à une bonne vingtaine d'années. Même au lycée j'expliquai déjà euh on
306 travaillait déjà sur des systèmes euh des systèmes nouveaux informatique industriel ou microprocesseur donc on,
307 moi j'avais choisi par exemple euh le microprocesseur et expliquer au reste de la classe comment faire pour euh
308 faire une petite programmation en un sur un langage en microprocesseur.

309
310 d40 : Et donc y'a que à ce moment là que tu que tu as appris des choses concernant ta transmission de savoir.

311
312 D40 : Et puis donc là maintenant depuis cinq, maintenant que je suis sur le CFAI, maintenant j'en ai fait mon
313 métier quoi.

314
315 d41 : As-tu déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?

316
317 D41 : Ben oui comme j'disais tout à l'heure donc euh on a eu en formation des stages. Formateur de formateur !
318 Ca m'a permis entre autre de rencontrer d'autres formateurs de d'autres CFAI donc échanger nos pratiques de
319 formation. Euh... Donc là c'était pareil des stages ou des stages qui m'on permit entre autre de, de mettre euh en
320 application ici au CFAI. Donc euh de stages de faire participer les auditeurs en fait. Comment construire un
321 cours ? Comment allier un cours et puis après y avait gestion de groupe euh gestion de conflit Voilà.

322
323 d42 : Et d'après toi qu'elle pédagogie utilises-tu ?

324
325 D42 : Euh, moi j'utilise plus la méthode intuitive. Essayer de faire trouver à l'apprenti c'est qu'il cherche, le faire
326 participer. J'me vois pas parler pendant deux heures et faire gratter les apprentis sur une copie pendant deux
327 heures, pour moi y r'tiennent rien. Participer par le débat par l'expérience de chacun, c'est enrichissant c'est
328 raconter des p'tites histoires des fois y r'tiennent mieux la p'tite blague de cinq minutes sur un système donc
329 euh trois heures de cours.

330
331 d43 : Et pour toi qu'est-ce qu'un bon cours ?

332
333 D43 : Bon cours ? Tous les cours sont bons ! Les cours ben, les bons cours ben, c'est les cours euh j'dirai plutôt
334 la matière, de la matière. Y'a des matières que j'préfère à d'autres par exemple.

335
336 d44 : Non mais toi à ton cours à toi. Qu'est-ce qu'un bon cours pour toi ?

337
338 D44 : Euh un bon cours un bon cours euh, on va dire j'vais dire un cours où les apprentis euh participent,
339 écoutent et ne bavardent pas entre eux, pour euh, raconter leurs histoires de la semaine du week-end leurs
340 histoires d'entreprises, quoi. Un bon cours pour moi ben c'est quand tout le monde participe enfin une partie il y
341 en a toujours qui ne sont pas intéressés ils sont intéressés par le résultat de foot du week-end un bon cours après
342 quand on a réussi par exemple quand on est dans l'atelier les machines qu'on essaye de faire avancer par
343 exemple une étape. Un bon cours après euh quand euh par exemple à la sonnerie euh ben les apprentis y sont
344 encore en train de débattre sur le cours ben tient la ça les a intéressé pendant la pause Monsieur si pourquoi si
345 pourquoi ça ? là pour moi ça c'est du bon cours.

346
347 d45 : Après on va passer plus à une question technique. Qu'est-ce que t'entends par lot de formation technique
348 individualisé ? Donc IFTI, qu'entends tu par IFTI ?

349

350 D45 : Alors par là j'entends pas grand-chose ! C'est vrai qu'il y a une bonne pédagogie qu'on devrait mettre en
351 place avec des petits groupes euh. Donc là c'est ce que j'ai commencé à faire avec certains apprentis. Donc euh on
352 crée un parcours vraiment pour l'apprenti en fonction de ses connaissances Et euh là vu que maintenant en
353 BTS on a des apprentis qui peuvent venir de Bac Pro, de Bac Pro par seulement élec. Bac Pro MEI, Bac Pro
354 SEN même on a des apprentis qui peuvent venir de Bac STI, des apprentis de Bac Général en maths-sciences.
355 Donc ils ont pas tous le même besoin de savoir en début d'année. Donc l'idée ça s'est faite quand même de d'avoir
356 sur ces petits groupes on construit ce qu'on appelle le positionnement et en fonction du positionnement ben
357 l'apprenti y va se construire son cours mais là il faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation. Et euh
358 suite aux réunions de formateurs qu'on a eu y a quelques années dans certains CFAI ça marche très bien, y a de
359 très bons résultats mais faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation. Et puis bon là c'est pareil y nous
360 faut du beaucoup de temps pour développer les ressources, mais après donc euh on peut très bien euh avoir dans
361 un groupe une salle informatique un apprenti qui va faire de l'automatisme un autre de l'électricité un autre de
362 l'anglais pourquoi pas un autre des maths. Vraiment avoir des, des groupes de cinq six personnes quoi

363
364 d46 : Et pour toi que pourraient apporter ces IFTIS à l'apprentissage théorique des apprentis ?
365

366 D46 : Le, l'autre avantage des IFTIS en fait... Bon ben euh C'est compléter les, les on a des apprentis donc qui
367 sont on les voit quinze jours par mois, les quinze autres jours y sont en industrie donc euh nous on veut on leur
368 fait passer un diplôme d'état un donc les connaissances qu'ils ne voient pas dans leur industrie ce sera de
369 pouvoir les compléter ici au CFAI et d'avoir des « leaders ship » l'apprenti motivé placé euh dans les dix
370 premiers euh sur l'académie. Et, résultat final euh et donc euh l'apprenti aussi euh qui réussit sa formation a
371 l'aide des IFTI donc autonome doit être vraiment autonome. Et on pourra même aller plus loin que les
372 connaissances les besoins pour, pour réussir son diplôme donc pour réussir un diplôme par exemple besoin de
373 sauter à un mètre de haut pour être sûr qui réussisse son diplôme ben nous on essaye on l'entraîne pour qui saute
374 à près de quatre mètres de haut quoi. Le jour de l'examen il aura pas d'soucis il aura de grandes chances de
375 décrocher son diplôme.

376
377 d47 : Et bon, par rapport à la question qu'est-ce que les IFTI apportent dans l'apprentissage théorique ? Des
378 apprentis. Qu'est-ce que pourraient apporter l'esprit IFTI qu'est-ce que pourraient apporter l'esprit IFTI dans
379 l'apprentissage théorique des apprentis ?
380

381 D47 : Ben après c'est tout ce qu'est euh parce que là l'IFTI on l'a fait plus en enseignement professionnel mais on
382 pourrait le faire en enseignement plus général un donc euh point de vue mathématique c'est plutôt du soutien
383 scolaire j'irai les IFTIS après, j'ai pensé qu'on l'aurait plus euh en soutien scolaire. Donc un emploi du temps
384 classique par exemple chez nous c'est quatre de maths, trois de français, trois heures d'anglais et l'apprenti
385 qu'est en IFTI sur un îlot IFTI y passe trente cinq heures bon peut-être pas trente cinq heures devant le PC mais
386 les trente heures y pourrait adapter son temps de formation. Ben oui j'suis en Maths mais bon j'ai des lacunes
387 en anglais j'suis bon en maths j'ai des lacunes en anglais ben j'vais travailler un peu plus mon anglais avoir des
388 heures dans le planning ou des heures de soutien scolaire des heures d'IFTIS, en fait ou chaque apprenti va
389 pouvoir euh travailler euh la matière dont où il a des lacunes faire en fait du soutien scolaire. Voilà, plus, j'le
390 verrai plus en soutien scolaire ouais l'IFTI !
391

392 d48 : Est-ce que t'as d'autres choses à rajouter ou pas ? Est-ce que tu veux rajouter autre chose concernant les
393 questions qu'on a vu ensemble concernant le !
394

395 D48 : Là c'est bien orienté IFT quand même ton (rire) Ton sujet d'mémoire !
396

397 D49 : T'as autre chose à rajouter ou pas ? est-ce que tu veux rajouter autre chose ?
398

399 D49 : Non en tout cas c'est clair que comment dire possibilité si on veut se marquer par rapport à, à, à, la
400 formation la formation initiale dans les lycées ou y faut s'attaquer sérieusement à l'IFTI euh parce dans
401 l'éducation nationale y commencent à parler d'individualisation, donc si on veut pas être à la traîne les
402 prochaines années, avoir des petits groupes de, d'une dizaine de personnes maximum en îlot individuel de
403 formation ce sera l'idéal quoi.
404

405 d50 : D'accord. Rien d'autre à ajouter ?

Analyse entretien 1 – Albert, 10 Février 2010.

N° de lignes	Entretien Albert	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 29	<p>a1 : Je vais t'expliquer un p'tit peu, euh, quel est mon sujet de recherche, donc, euh, je vais te poser quelques question, un certain nombre de questions donc que tu fais, euh, en sorte de répondre comme tu le sens</p> <p>A1 : Je réponds comme je le sens !</p> <p>a2 : D'accord et, euh, donc ça concerne mon mémoire, mon mémoire de recherche c'est donc, euh, en quoi l'apprentissage technique modulaire entre en jeux dans l'individualisation de la formation générale ?</p> <p>A2 : Ouais !</p> <p>a3 : Donc voilà un petit peu, ça c'est, euh, en gros.</p> <p>A3 : D'accord.</p> <p>a4 : Moi, je vais plus me centrer, si tu veux, sur les méthodes d'enseignements techniques modularisées, euh, qu'on fait en CFA, qu'on a en CFA et, euh, pour voir si elles sont transposables dans l'individualisation, dans l'enseignement général, est ce qu'on peut individualisée l'enseignement général à partir de ces technique là ?</p> <p>A4 : Comment on fait avec les IFTI au niveau technique.</p> <p>a5 : Voilà c'est ça.</p> <p>A5 : Ok.</p> <p>a6 : Et puis comment on fait, on sait comment on fait mais comme c'est, euh, comment t'expliquer, euh, ça fonctionne, d'accord, on part de la base que ça fonctionne et que on va pouvoir le transposer dans les enseignements généraux.</p> <p>A6 : D'accord.</p>	NON RETENU		

34 à 36	<p>a7 : D'accord, donc voilà un petit peu, euh, en quoi consiste, euh, ma recherche. Donc, euh, on va commencer les différentes questions, si cela ne te dérange pas. Est-ce que tu peux te présenter ?</p> <p>A7 : Est-ce que je peux me présenter, euh, Albert Z, euh, quarante sept ans, quarante six ans, quarante sept c'est bientôt (rires), c'est malin, c'est à cause de ma femme que je dis quarante sept, euh, qu'est ce que je pourrais dire d'autre ! marié, trois enfants, un état civil classique, euh, donc au sein du CFA</p>	« ...au sein du CFA... »	Organisme de formation	Institution
36 à 37	puisque c'est l'apprentissage qui nous intéresse	« ...c'est l'apprentissage qui nous intéresse... »	Alternance	individualisation
37 à 38	surtout j'ai plusieurs casquette donc enseignement général justement (enseignement général), bon, j'ai fais aussi des maths pendant un bout de temps au BEP, un peu de VSP aussi	<p>« ...enseignement général... »</p> <p>« ...j'ai fais des maths pendant un bout de temps au BEP, un peu de VSP... »</p>	Disciplines	Institution
38 à 50	<p>ensuite j'ai une casquette administrative puisque j'suis contrôleur de gestion du CFA (silence), donc, contrôleur de gestion, c'est en fait tenir la comptabilité analytique pour le calcul des coûts apprentis que l'on doit donner à la région voilà, et je m'occupe aussi de la gestion des foyers en partenariat avec toi-même et W.</p> <p>a8 : D'accord.</p> <p>A8 : Donc voila comment je peux me présenter, après, bon, on reste sur le côté professionnel.</p> <p>a9 : Oui, alors raconte-moi ton parcours professionnel ?</p> <p>A9 : Alors parcours professionnel, ce que j'aurai pu dire dans la première question c'est que ça fais un petit bout de temps que je suis au CFA (rires).</p>	<p>« ...j'suis contrôleur de gestion du CFA... »</p> <p>« ...tenir la comptabilité analytique... »</p> <p>« ...des coûts apprentis que l'on donne à la région... »</p> <p>« ...la gestion des foyers en partenariat avec.. »</p>	Savoirs faire	Institution
52 à 56	<p>a10 : Ça fait ?</p> <p>A10 : Puisque ça fait plus de vingt ans, donc en fait, euh, j'y suis depuis que j'ai fini mon service militaire, et avant pendant mes études j'étais un peu déjà dans l'enseignement puisque j'étais pion dans différents collèges et lycées privés de la région,</p>	<p>« ...pendant mes études j'étais un peu déjà dans l'enseignement... »</p> <p>« ...j'étais pion dans différents collèges et lycées privés de la région... »</p>	Expérientiel	pédagogie

56 à 58	<p>donc on peut dire quelque part que ça fait depuis quatre vingt deux, je suis en contact des jeunes, en fait, euh, dans mon parcours professionnel, euh, ouais, donc, suite à ma maîtrise de sciences éco et à la fin de l'armée, j'ai intégrer directement le CFA, euh, de mon parcours professionnel</p>	« ...je suis en contact avec les jeunes... »	Accompagnement	individualisation
58 à 66	<p>qu'est ce qu'on peut dire d'autre ! si j'ai fais, euh, j'ai fais des cours du soir aux arts et métiers pour, en fait, finaliser ma maîtrise parce que j'ai pas fini si tu veux, avant l'armée.</p> <p>a11 : D'accord.</p> <p>A11 : Donc j'ai fais des cours du soir et puis comme ça j'ai eu un diplôme du CNAM qui valide ma maîtrise, si tu veux, surtout ça m'a permis d'approfondir tout ce qui est compta gestion d'entreprise que malheureusement je n'avais pas pu vraiment approfondir à la fac où c'était trop, trop généraliste (rires).</p>	« ...j'ai eu un diplôme du CNAM qui valide ma maîtrise... »	Diplôme	institution
68 à 76	<p>a12 : D'accord, et donc, euh, quelle est ta formation initiale ?</p> <p>A12 : Bien moi, j'ai fais un bac B, donc, euh, bac économie.</p> <p>a13 : BAC D ?</p> <p>A13 : B, éco, et puis après ben, j'ai fait, euh, licence de sciences économie et puis maîtrise, maîtrise sciences éco option, euh, économie d'entreprise et puis donc, au CNAM, j'ai eu un DESE c'est, diplôme d'étude supérieure en économie, pareil option comptabilité d'entreprise.</p>	<p>« ...j'ai fais un bac B... »</p> <p>« ...j'ai fait, euh, licence de sciences économie puis maîtrise... »</p> <p>« ...au CNAM, j'ai eu un DESE... »</p>	Savoirs savants	institution
78 à 97	<p>a14 : Donc là, je vais te poser une question qui va revenir, qu'enseignes-tu actuellement au CFA ?</p> <p>A14 : A ce jour, j'enseigne que l'économie d'entreprise, c'est tout.</p> <p>a15 : Depuis quand enseignes-tu ?</p> <p>A15 Depuis le, euh, je suis arrivé au CFA, en quatre vingt neuf.</p> <p>a16 : Où as-tu déjà enseigné ?</p> <p>A16 : Ben, au CFA.</p>	<p>« ...j'enseigne que l'économie d'entreprise... »</p> <p>« ...je faisais des soutiens de math... »</p> <p>« ...je faisais un peu, oui, du cours de rattrapage de math... »</p>	disciplines	Institution

	<p>a17 : Seulement au CFA ?</p> <p>A17 : Et ! Si à (ville en périphérie d'une grande ville) je faisais les soutiens de math, donc, si tu veux, quelque part je faisais un peu, oui, du cours de rattrapage de math.</p> <p>a18 : D'accord.</p> <p>A18 : A (ville en périphérie d'une grande ville).</p>			
99 à 112	<p>a19 : Quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline ?</p> <p>A19 : Ben, le DESE, quelque part, puisque c'est plus ou moins de la formation continu, puisque c'était des cours du soir, donc ça rentre dans le cadre de la FC.</p> <p>a20 : Qu'est ce que tu as appris dans ces différents cours ?</p> <p>A20 : Au CNAM ?</p> <p>a21 : Qu'est ce qu'on ta enseigné ?</p> <p>A21 : Ben, j'ai fais par UV, j'ai eu des UV, je m'en rappel plus, ça fais un petit bout de temps, euh, organisation d'entreprise, théorie d'organisation d'entreprise, comptabilité générale, comptabilité approfondie, euh, compta pro fiscale, comptabilité analytique, contrôle de gestion, donc des choses ciblées.</p>	<p>« ... ben, le DESE, ... »</p> <p>« ...organisation d'entreprise, théorie d'organisation d'entreprise, comptabilité générale, comptabilité approfondie, euh, compta pro fiscale, comptabilité analytique, contrôle de gestion,... »</p>	Savoirs savants	Institution
114 à 121	<p>a22 : Est-ce-que tu peux me décrire comment tu fais pour débiter un cours ?</p> <p>A22 : Pour débiter un cours, alors, déjà, j'allais dire que c'est variable, variable selon les groupes.</p> <p>a23 : Tu choisis une situation avec un groupe, n'importe lequel, tu choisis une situation à laquelle, où tu vas débiter le cours ?</p> <p>A23 : Généralement quand j'arrive dans le, euh, le cours, bon, déjà je leur dis bonjour, comment ça va, qu'il y a une prise de contact entre guillemets,</p>	<p>« ... je leur dis bonjour, comment ça va, qu'il y a une prise de contact... »</p>	Captiver l'attention	pédagogie
121 à	<p>puis je fais toujours les deux, les deux, trois premières minutes je suis toujours un rappel de ce qu'on a vu, euh, la semaine d'avant ou</p>	<p>«...je suis toujours un rappel de ce qu'on</p>	Méthode	pédagogie

139	<p>le stage d'avant parce que, moi, je les ai par module d'une heure par semaine donc, euh, je fais toujours un petit rappel et puis surtout du stage d'avant.</p> <p>a24 : D'accord et ensuite.</p> <p>A24 : Et après, moi, c'est une méthode classique, tu sais, ils ont un bouquin et après un rappel des, des pages précédentes, ben, on avance dans le bouquin, qu'on fait la lecture des résumés, puisque c'est des résumés de cours dans le bouquin, la lecture de résumé, je leur explique, je réponds à leurs questions quand ils en ont, puis après, il y a la partie exercice, donc, je leur laisse un peu de temps pour faire l'exercice puis on les corrige, on les corrige ensemble.</p> <p>a25 : D'accord.</p> <p>A25 : De temps en temps, j'en envoie un au tableau pour corriger, où on fait la correction global, quoi.</p> <p>a26 : Et, euh, dans toutes ces étapes là, comment toi tu t'y prends exactement, dans toutes tes étapes ?</p> <p>A26 : Comment je m'y prends ?</p>	<p>a vu... »</p> <p>« ... je fais toujours un petit rappel... »</p> <p>« ... c'est une méthode classique... »</p>		
141 à 146	<p>a27 : Oui, comment tu t'y prends pour, euh, comment tu fais, euh, essaie de t'imaginer en train de faire ton cours et puis, euh, comment tu t'organises pour dire, et bien, tient à ce moment là, je vais faire ça ou à ce moment là je vais faire cela.</p> <p>A27 : Et bien, j'allais dire, si tu veux, je n'ai jamais pensé à ça parce que c'est, c'est plutôt, du, c'est un peu du feeling, quoi ! c'est du, de l'expérience</p>	<p>« ... c'est un peu du feeling, quoi ! c'est du, de l'expérience... »</p>	Ressentis	pédagogie
146 à 158	<p>, c'est, euh, c'est vrai que je m'appuie beaucoup sur le bouquin, quoi, parce que les premières, premiers cours de gestion que je faisais, je, il n'y avait pas de bouquin, il n'y avait pas de bouquin, je faisais plutôt du cours littéral en notant le plan au tableau et tout, je dictait, puis je me suis rendu compte, surtout des BAC Pro, qu'ils ne savaient pas prendre de notes donc quand il fallait, quand il fallait qu'ils restituent dans un contrôle, des fois il y avait... tu avais les bons, les quelques bons qui y arrivaient et tous les autres</p>	<p>« ... je m'appuie beaucoup sur le bouquin... »</p> <p>« ... je faisais plutôt du cours littéral en notant le plan au tableau... »</p> <p>« ... je dictait... »</p> <p>« ... on fait un petit rappel en début de</p>	Didactique	Pédagogie

	<p>..(Sifflement) donc, c'est pour cela que je prends le bouquin.</p> <p>a28 : Et avec le bouquin ça se passe comment, comment tu t'y prends avec le bouquin justement ?</p> <p>A28 : Et, je te dis, on fait un petit rappel en début de cours, on fait le petit rappel, est ce que vous vous rappelez c'qu'on a vu, je sais pas, moi, euh, telle notion sur le, les, euh, les bacs que j'ai eu hier c'était, euh, on a vu les différents agents économiques dans un pays donc on était aux banques et aux assurances, je leur ai rappelé qu'on avait eu, à quoi servait une banque par rapport à une entreprise, gestion de la trésorerie</p>	<p>cours... »</p> <p>« ... je leur ai rappelé qu'on avait eu... »</p>		
158 à 161	<p>, je leur ai donné, euh, ils savaient pas ce que sait qu'une lettre de change par exemple, donc là, j'avais carrément fait une photocopie d'une facture d'une grande ville du centre de la France) sur laquelle il y avait justement une lettre de change donc, on devait travailler sur un document réel, si tu veux.</p>	<p>« ..., j'avais carrément fait une photocopie d'une facture d'une grande ville du centre de la France)... »</p> <p>« ... on devait travailler sur un document réel... »</p>	Concrétisation	Pédagogie
163 à 180	<p>a29 : D'accord.</p> <p>A29 : Donc on fait ça, et on va là, et on a embrayé sur la suite du bouquin, donc ce que je te disais, lecture, en plus je les fais lire chacun leur tour comme ça, ça les, ça les, comment dire, ça les mobilisent un petit peu entre guillemets parce qu'ils savent qui vont avoir à lire et puis après on explique ce qu'ils viennent de lire, le jeune, des fois, ils ont des questions parce qu'il y a des termes de vocabulaire ou autre qu'ils ne comprennent pas donc on les explique et après on les lance, ouais, euh, en fonction des exercices.</p> <p>a30 : Et comment cela se passe les exercices ?</p> <p>A30 : Les exercices...</p> <p>a31 : Comment tu les fais travailler ?</p> <p>A31 : Comment je les fais travailler ?</p> <p>a32 : Oui.</p> <p>A32 : Ben, je, je lis les consignes ou les questions,</p>	<p>« ...on a embrayé sur la suite du bouquin... »</p> <p>« ... je les fais lire chacun leur tour... »</p> <p>« ... ça les mobilisent un petit peu... »</p> <p>« ... on explique ce qu'ils viennent de lire... »</p> <p>« ... on les lance, ouais, euh, en fonction des exercices... »</p> <p>« ... je lis les consignes ou les questions... »</p> <p>« ... »</p>	Apprentissage	Pédagogie

180 à 185	<p>et après je leur dis, je vous laisse trois quatre minutes pour réfléchir, euh, bon, t'en as qui joue le jeu, t'en as qui roupille, hun, tu vois le truc, et puis, euh, t'en as qui vont se contenter, très souvent, les questions portent sur le texte donc il y en a qui vont se contenter de lire le texte donc j'me dis, déjà, celui qui a lu le texte, c'est déjà pas mal donc au bout de deux trois minutes, je tourne, je tourne, je regarde ce qu'ils font et puis au bout de trois quatre minutes, donc, suivant les textes, suivant les informations qui ont à étudier</p>	<p>«...je vous laisse trois quatre minutes pour réfléchir... »</p> <p>« ... t'en as qui joue le jeu, t'en as qui roupille... »</p> <p>« ... il y en a qui vont se contenter de lire le texte... »</p> <p>« ... au bout de deux trois minutes, je tourne, je tourne, je regarde ce qu'ils font... »</p>	autonomie	individualisation
185 à 190	<p>j'arrête, et je leur dis, est-ce-que déjà tout le monde à au moins lu le texte, bon, si tout le monde me dis, oui, on corrige.</p> <p>a33 : La correction ça se passe comment la correction ?</p> <p>A33 : La correction, je les interroge, euh, je dis bien, toi, tien, un tel tu réponds aux deux trois questions</p>	<p>« ... j'arrête, et je leur dis... »</p> <p>« ... on corrige... »</p> <p>« ... je les interroge... »</p>	Evaluation	pédagogie
190 à 193	<p>, temps en temps quand je sens que la salle est un peu, un peu énervée, j'leur dis, il y en a qui vont aller au tableau pour corriger, donc généralement, déjà ça permet de (siffler), ils ont un peu la trouille du tableau, ça les calme, ça les calme et il y en a un qui va au tableau et puis qui corrige.</p>	<p>«...je sens que la salle est un peu, un peu énervée... »</p> <p>« ... il y en a qui vont aller au tableau pour corriger... »</p> <p>« ... ils ont un peu la trouille du tableau, ça les calme, ça les calme... »</p>	ressentis	pédagogie
195 à 214	<p>a34 : D'accord, comment les outils pédagogiques que tu mets en place peuvent permettre un changement de comportement chez l'apprenti ?</p> <p>A34 : Les outils pédagogiques, ben, moi, c'est le bouquin, hun, et puis de temps en temps, et bien, comme l'exemple de la facture, essayer d'apporter du, du concret, si tu veux, du, du document réel.</p> <p>a35 : Et comment, euh, justement, quand tu mets ça en place, comment ça change le comportement des apprentis ?</p> <p>A35 : Comment ça change le comportement des apprentis, ben, je</p>	<p>« ... comme l'exemple de la facture, essayer d'apporter du, du concret, si tu veux, du, du document réel... »</p> <p>« ... quand tu dévisses sur des choses concrètes qui les touchent directement... »</p> <p>« ... on a lu toutes les taxes que prennent les administrations pour vivre, donc là, ça les a intéressés... »</p>	Concrétisation	Pédagogie

	<p>vois, avec les bacs elec deux trois, là, le groupe un peu perturbé, j'ai remarqué que quand tu dévisses sur des choses concrètes qui les touchent directement, là, ils sont plus attentifs, donc hier par exemple, après les banques, il y avait les assurances, puis on est arrivée aux administrations, on a lu toutes les taxes que prennent les administrations pour vivre, donc là, ça les a intéressés, on a développé c'que c'était la TVA concrètement tous les jours, ils en payent etcétéra, euh, les charges sociales sur les salaires, j'leur dis, les gars, pour l'instant vous êtes apprentis, vous êtes quasiment exonérés de tout mais quand vous serez salariés, donc là, ça les a intéressé, d'accord.</p> <p>a36 : D'accord.</p> <p>A36 : Donc là, on va sur des choses vraiment concrètes.</p>	« ... on va sur des choses vraiment concrètes... »		
216 à 219	<p>a37 : Donc là, ça change en quoi, ça change les comportements, c'est-à-dire ?</p> <p>A37 : Ils vont être plus attentifs, quand ils, quand les groupes difficiles sentent que ça les concerne, généralement, t'as une écoute un peu plus, une écoute, une écoute meilleure, ouais.</p>	<p>« ... Ils vont être plus attentifs... »</p> <p>« ... t'as une écoute un peu plus, une écoute, une écoute meilleure... »</p>	Captiver l'attention	Pédagogie
221 à 227	<p>a38 : D'accord, tu va me décrire une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez l'apprenti ?</p> <p>A38 : Situation pédagogique où il y a un changement de comportement (il réfléchit).</p> <p>a39 : Est-ce-que tu peux essayer de me trouver une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez l'apprenti quelque soit le changement de comportement d'ailleurs ?</p>	Non retenu		
229 à 235	<p>A39 : Ben, c'est un peu ce que je te disais avec, euh, je vois, avec les bacs elec deux trois d'hier, quand on va aborder des choses concrètes, directement le porte-monnaie, l'histoire des charges sociales, là, ce que j'leur disais donc quand vous serez salarié à part entière sur le bulletin de paye, il y aura combien de retenu, quel pourcentage, là j'ai eu un peu de tout, ça allais de cinq pour cent à vingt cinq pour cent, donc, celui qui a dit vingt cinq, j'ai dit bon t'es, t'es quand même beaucoup plus proche de la réalité que les</p>	<p>« ... on va aborder des choses concrètes, directement le porte-monnaie... »</p> <p>« ... t'es quand même beaucoup plus proche de la réalité que les autres,... »</p> <p>« ... t'en as qui se révolte un peu... »</p>	Gestion de comportements	pédagogie

	autres, donc là, t'as, t'as le changement parce que t'en as qui se dise, euh, effectivement pour l'instant je suis privilégié et puis, t'en as qui se révolte un peu			
235 à 236	, ah, mais c'est dégelasse, euh, qu'on, qu'on nous pique autant de fric, donc je parle comme eux là, tu vois,	« ... donc je parle comme eux là... »	adaptabilité	individualisation
236 à 238	donc effectivement t'as des changements de comportement dans, dans tous les sens, t'as celui qui avait répondu correctement, il se dit bon, il est un peu valorisé entre guillemets parce qu'il se dit bon, bien, que je connais des choses que les autres ne connaissent pas et puis t'en as d'autre qui vont tout de suite se révolter, euh.	« ... t'as des changements de comportement dans, dans tous les sens... » « ... il est un peu valorisé... » « ... tout de suite se révolter... »	Socialisation	individualisation
240 à 253	a40 : En quoi tu reconnais donc ces changements chez l'apprenti ? A40 : Et bien, c'est au dialogue que tu as avec eux, le dialogue et leur, euh, leur comportement, je vais dire physique, leur gestuel, euh. a41 : Par exemple. A41 : Bien, ils vont bouger beaucoup sur leurs chaises, ils vont, t'en as d'autres, dont d'autres qui vont s'intéressé plus, qui vont te regarder directement, tu te dis, ça y est, j'ai capté l'attention, euh, ou à l'opposé ceux qui en ont rien à foutre, ça va être, tu vois, attitude nonchalante, ou à la limite, ils s'endorment quoi (silence), donc (nom de l'élève numéro un), hier après midi, plusieurs fois, je l'ai repris parce qu'il était tout le temps retourné, il est, pourtant au premier rang, systématiquement il se retourne pour parler avec (nom de l'élève numéro deux), donc là tu te dis, là c'est, c'est plus la peine, donc je lui ai fait la réflexion deux ou trois fois et puis à la fin, il me dis, et ben écoutez je vous écoute, mais je vous écoute quand même m'sieur (rires).	« ... c'est au dialogue que tu as avec eux... » « ... leur comportement, je vais dire physique, leur gestuel,... » « ... ils vont bouger beaucoup sur leurs chaises... » « ... d'autres qui vont s'intéressé plus... » « ... j'ai capté l'attention... » « ... attitude nonchalante, ou à la limite, ils s'endorment... » « ... il se retourne pour parler... » « ... je lui ai fait la réflexion deux ou trois fois... » « ... je vous écoute quand même m'sieur... »	Relations enseigné / enseignant	Pédagogie
255 à 258	a42 : D'accord. A42 : Donc là tu te dis soit ce que je raconte c'est vraiment des conneries soit il n'en a rien à foutre soit (rires) c'est un global, et	« ... là tu te dis... » « ... je raconte c'est vraiment des conneries... »	Remise en cause	Reconnaissance

	puis.	« ... il n'en a rien à foutre... »		
260 à 276	<p>a43 : Est-ce-que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?</p> <p>A43 : Situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail, si, si, c'est pour le dossier, c'est pour leur dossier, euh, de stage, là, le dossier, euh, qu'ils doivent préparer pour l'oral, là, j leur donne un plan donc une trame à suivre donc là, c'est du travail qu'ils font chez eux, qu'ils font chez eux, ou en période entreprise donc j vais dire qu'ils sont autonome vis-à-vis de moi, je les laisse se débrouiller après ils peuvent se faire aider par un tuteur, par la secrétaire ou la DRH mais vis-à-vis de moi, moi, euh, ils sont autonomes par rapport à moi, c'truc là j'veux qu'ils se débrouillent tout seul.</p> <p>a44 : Mais par contre dans une situation euh en face à face pédagogique ?</p> <p>A44 : Autonomie en face à face pédagogique avec moi, (il réfléchit) ben, quand je les laisse faire leur exercice</p> <p>a45 : Donc, quand ils sont en autonomie ?</p> <p>A45 : Je les laisse se débrouiller, par contre s'il y en a un qui lève la main ou il m'interpelle pour poser une question, je vais l'aider mais tant, que, tant qu'on me demande pas, je les laisse se débrouiller.</p>	<p>« ... qu'ils doivent préparer pour l'oral... »</p> <p>« ... j leur donne un plan donc une trame à suivre... »</p> <p>« ... c'est du travail qu'ils font chez eux... »</p> <p>« ... j vais dire qu'ils sont autonome vis-à-vis de moi... »</p> <p>« ... ils peuvent se faire aider par un tuteur... »</p> <p>« ... ils sont autonomes par rapport à moi, c'truc là j'veux qu'ils se débrouillent tout seul... »</p> <p>« ... je les laisse faire leur exercice... »</p> <p>« ... Je les laisse se débrouiller... »</p> <p>« ... je vais l'aider mais tant, que, tant qu'on me demande pas, je les laisse se débrouiller... »</p>	Autonomie	Individualisation
278 à 285	<p>a46 : D'accord.</p> <p>A46 : Ils ont des consignes, ils ont, ils ont des documents support ou des informations, ils ont des questions.</p> <p>a47 : Qu'est ce qu'ils ont comme types de documents, comme types d'informations ?</p> <p>A47 : Bien, dans le bouquin technique c'est beaucoup d'extrait, d'euh, de l'usine nouvelle, d'euh l'expansion, beaucoup d'extrait de la presse spécialisée, si tu veux.</p>	<p>« ... Ils ont des consignes... »</p> <p>« ... ils ont des documents support ou des informations... »</p> <p>« ... dans le bouquin technique... »</p> <p>« ... d'extrait de la presse spécialisée... »</p>	Outils pédagogiques	Pédagogie
287 à	a48 : Et donc là dans cette situation, cette situation dans laquelle il	« ... lorsque je les interroge... »	Evaluation	Pédagogie

292	<p>effectue son travail en autonomie, à quoi tu reconnais que l'apprenti est autonome ?</p> <p>A48 : A quoi je reconnais que l'apprenti est autonome (il réfléchit), disons que lorsque je les interroge, qu'on corrige, que je les envoie au tableau, j'vois si il a réussi ou pas donc je vois si c'est déjà impliqué, que si il a su de façon autonome se débrouiller avec ses documents pour répondre aux questions.</p>	<p>« ... je les envoie au tableau, j'vois si il a réussi ou pas... »</p> <p>«...je vois si c'est déjà impliqué... »</p> <p>«...il a su de façon autonome se débrouiller... »</p>		
293 à 305	<p>a49 : D'accord, et euh, justement quand il est dans son document, euh, vraiment, ça c'est quand tu lui demande la réponse, tu sais qu'ils ont fait un travail en autonomie mais, quand ils sont dans l'action ?</p> <p>A49 : Quand ils sont dans l'action, j'te dis, t'as ceux qui donnent, euh, la, c'est, c'est de l'observation alors peut-être que je me trompe, hun, tu as ceux qui on l'air de travailler, qu'on l'air de faire l'effort de lire le texte, de répondre aux questions, ça va être tout bêtement quand je tourne dans la classe, je regarde si ils notent les réponses, t'as déjà ce, ce, cette observation là, euh, basique et puis, euh, ben ce que je te disais tout à l'heure c'est sur leurs gestuels ou leurs comportements en fait.</p> <p>a50 : Quels types de gestuels quels types de comportements ?</p> <p>A50 : Ben, quand, quand il, il est pris, quand il répond, quand il rêve, il a les yeux au ciel, ou celui qui est à côté du radiateur et de la fenêtre, il regarde la neige tombée.</p>	<p>« ... ils sont dans l'action... »</p> <p>« ... c'est de l'observation... »</p> <p>« ... je tourne dans la classe, je regarde si ils notent les réponses... »</p> <p>« ... cette observation là, euh, basique... »</p> <p>« ...quand il répond, quand il rêve, il a les yeux au ciel... »</p> <p>« ... il regarde la neige tombée... »</p>	Autonomie	Individualisation
307 à 326	<p>a51 : Quels sont les méthodes, les outils, et les situations que toi tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti ? Quels sont les méthodes, les outils, qu'est que tu connais comme méthodes, comme outils, comme situations que tu pourrais utiliser pour améliorer justement l'autonomie chez, chez l'apprenti si tu pouvais faire ce que tu voulais ?</p> <p>A51 : Si j'avais plus de temps, il y a un truc que j'y pense depuis plusieurs années c'est tout bêtement leur passer des extraits des émissions comme capital, des émissions économiques sur des sujets, euh, par exemple sur l'économie du tourisme mais ça, je le</p>	<p>« ... leur passer des extraits des émissions... »</p> <p>« ... sur des sujet plus, plus concret donc les mettre en situation d'écoute... »</p> <p>« ... faire un travail de restitution... »</p> <p>« ... c'est de les mettre en prise direct avec l'actualité... »</p> <p>« ... d'assimiler de l'information et</p>	Concrétisation	pédagogie

	<p>mettrai de coté sur des sujet plus, plus concret donc les mettre en situation d'écoute et après faire un travail de restitution, non j'ai pas le temps, ça j'aimerais bien, ça j'aimerais bien puisque je pense que c'est de les mettre en prise direct avec l'actualité, en rapport avec le programme et de voir aussi si ils sont capables, euh, d'assimiler de l'information et d'avoir un jugement propre (silence) ça, ça serait...</p> <p>a52 : Ça serait oui ?</p> <p>A52 : Ça serait intéressant à mon avis, ouais, d'utiliser l'outil audiovisuel.</p> <p>a53 : Et tu as d'autres outils que tu peux utiliser ou d'autres méthodes, des méthodes par exemple, des méthodes pédagogiques différentes ou est-ce que...</p> <p>A53 : Ben, il y a, il y a le cas des jeux d'entreprise avec W</p>	d'avoir un jugement propre... »		
326 à 329	<p>on avait essayé une année mais c'est particulier, il faut du temps, faut se bloquer une journée et c'est beaucoup d'investissement personnel et avec mon avis vu le public que l'on a aujourd'hui, t'aurais qu'un petit tiers qui joueraient le jeu donc ça serait une perte de temps pour les autres.</p>	<p>« ... il faut du temps, faut se bloquer une journée... »</p> <p>« ... c'est beaucoup d'investissement personnel... »</p> <p>« ... le jeu donc ça serait une perte de temps... »</p>	temporalité	Projet
331 à 349	<p>a54 : D'accord et comme situation ?</p> <p>A54 : Comme situation !</p> <p>a55 : Oui, quel type de situation tu pourrais mettre en place pour justement, euh, pour améliorer leur autonomie ?</p> <p>A55 : Ce que j'ai fais, si, si, j'ai eu une expérience, il y a deux ans quand j'avais encore les cours à (grande ville du centre de la France) avec les BTS ATI, euh, je crois que l'on travaillait sur la compta analytique justement pour faire du concret, j'ai fais le lien avec la compta analytique du CFA et notamment pour répartir les loyers, tu sais, on fait des répartitions au mètre carré, euh, et toute les utilisations des salles et donc j'leur ai fait, j'les ai fait bosser là dessus sur le site de (ville attenante à une grande ville du centre de</p>	<p>« ... j'ai eu une expérience... »</p> <p>« ... justement pour faire du concret... »</p> <p>« ... j'les ai fait bosser là dessus sur le site... »</p> <p>« ... ils avaient pour missions de récupérer... »</p> <p>« ... on a tout mis sur Excel et on a fait un tableur... »</p> <p>« ... Je leur ai expliqué les consignes... »</p> <p>« ... l'objectif à atteindre et après j'leur</p>	Autonomie	individualisation

	<p>la France) donc, ils avaient pour missions de récupérer toutes les surfaces des salles de cours des ateliers et de faire, si tu veux, un, de croiser cela avec les emplois du temps et après on a tout mis sur Excel et on a fait un tableur avec les différentes salles de cours, les différents ateliers, les mettes carré, on a croisée avec les taux d'utilisation horaires section par section.</p> <p>a56 : En quoi, euh, en quoi ça améliorer leur autonomie ?</p> <p>A56 : Je leur ai expliqué les consignes, ce que l'on voulait, l'objectif à atteindre et après j'leur ai dis, vous vous débrouillez,</p>	ai dis, vous vous débrouillez... »		
349 à 350	<p>donc, euh, bon, c'était d'accord avec Mr T et puis Mr U, donc ils se mettaient deux par deux, ils allaient récupérer les emplois du temps, euh, regarder les mètres carré, euh, et après j'les ai (incompréhensible),</p>	« ... ils se mettaient deux par deux, ils allaient récupérer... »	Socialisation	Individualisation
351 à 357	<p>on a pris un ordi avec le retro, là, et après je les laisse se démerder sur Excel pour faire le tableau et arriver aux calculs.</p> <p>a57 : D'accord.</p> <p>A57 : Après, j'ai donné quelques éléments financier, bon dans le respect du secret de la comptabilité, mais concrètement ils ont vu que telle salle valait tant d'euros pour telle section.</p>	<p>« ... je les laisse se démerder sur Excel pour faire le tableau et arriver aux calculs.... »</p> <p>« ... j'ai donné quelques éléments financier... »</p> <p>« ... concrètement ils ont vu... »</p>	Autonomie	Individualisation
359 à 372	<p>a58 : D'accord, quels sont les outils, les méthodes et les pratiques qui t'aideraient à enrichir ton enseignement ?</p> <p>A58 : Ben, les outils, j't'ais parlé un peu de l'audiovisuel, les pratiques, euh, ben, c'que j'ai fais avec les BTS ATI, ça serait intéressant mais bon, ATI, assistant d'ingénieur, donc eux ils vont, euh, ces des mecs qui vont en avoir à amener des projets, euh, quasiment en autonomie sous la tutelle de l'ingénieur donc avec eux c'était faisable, bon avec les publics de BAC (inspiration) c'est pas transposable.</p> <p>a59 : Donc, il n'y a pas d'outils, pas de méthodes que tu, qui t'aiderais à pouvoir enrichir ton enseignement, à toi ?</p> <p>A59 : Si l'audiovisuel, j'te le dis l'audiovisuel, l'audiovisuel, ça serait intéressant, euh, éventuellement, euh, quand on fait la partie</p>	<p>« ... j't'ais parlé un peu de l'audiovisuel, les pratiques... »</p> <p>« ... avoir à amener des projets... »</p> <p>« ... quasiment en autonomie sous la tutelle de l'ingénieur... »</p> <p>« ... j'te le dis l'audiovisuel... »</p> <p>« ... l'utilisation de l'informatique... »</p>	Accompagnement	individualisation

	comptabilité, euh, pourquoi pas leur faire, euh, un peu bidouiller, euh, money ou des trucs comme ça, ça pourrait être intéressant, ouais, donc l'utilisation de l'informatique, mais c'est pareil, éventuellement ça serait intéressant hum.			
374 à 387	<p>a60 : Comment ton enseignement va pouvoir modifier, euh, qu'est ce que toi tu as appris concernant, euh, ta façon de transmettre ton savoir ?</p> <p>A60 : Qu'est ce que j'ai appris (soupir) (il cherche).</p> <p>a61 : Comment tu as appris la façon de transmettre ton savoir ? Où tu l'as appris ? Comment tu l'as appris ?</p> <p>A61 : Ben ; j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes, ben, si, j'ai l'avantage par rapport à d'autres collègues, à mon avis, c'est le cas de beaucoup de profs d'enseignement général, c'est d'avoir l'avantage de toucher à toutes la population, toutes les sections, donc étant confronté à des publics quand même relativement différents, parce que entre le groupe des BAC chaudronnier de (ville au nord ouest d'un grande ville du centre de la France) et puis les BAC sen que t'as ici il y a (il monte les yeux au ciel), donc être confronté à des publics complètement différents, euh, avec le nombre d'année, avec l'expérience, effectivement, euh, ça me donne un acquis qui permet de réagir face à différentes situations.</p>	<p>« ... j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes... »</p> <p>« ... j'ai l'avantage par rapport à d'autres collègues... »</p> <p>« ... à mon avis... »</p> <p>« ... c'est d'avoir l'avantage de toucher à toutes la population... »</p> <p>« ... avec le nombre d'année, avec l'expérience... »</p> <p>« ... me donne un acquis qui permet de réagir face à différentes situations.... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
389 à 400	<p>a62 : Mais t'as jamais appris, t'as jamais eu de formation spécifique ?</p> <p>A62 : Si, si, il y a eu des formations de formateurs.</p> <p>a63 : Alors, tu peux m'en expliquer ?</p> <p>A63 : Formation de formateurs !</p> <p>a64 : Oui.</p> <p>A64 : (Il réfléchit) combien on en a eu au CFA ? on en a eu au moins trois ou quatre, ben, c'est (il souffle), c'est de t'apprendre la pédagogie</p>	<p>« ... formations de formateurs... »</p> <p>« ... c'est de t'apprendre la pédagogie... »</p>	Formation	institution

400 à 400	mais pour moi ça s'apprend sur le terrain	« ... ça s'apprend sur le terrain... »	Expérientiel	Pédagogie
400 à 413	<p>et te dire ce que j'ai retenu des stages, euh, à part deux, si, les stages de formation de formateurs, moi ça ma toujours permis de lier des contacts un peu différents avec les autres collègues, j'me rappelle une année, euh, Mr D, il venait d'arriver parce qu'il était encore prof de math à (ville au nord ouest d'un grande ville du centre de la France), j'suis dans, dans un groupe avec lui c'est comme ça qu'on a fait vraiment connaissance, si tu veux, et qu'on a échangé.</p> <p>a65 : Par rapport à cette formation ?</p> <p>A65 : Par rapport à cette formation de formateurs.</p> <p>a66 : Donc en fait, ça t'as permis de pouvoir être en lien avec les autres formateurs.</p> <p>A66 : Un lien différent, un lien différent que celui à la pause, euh, qu'on discute de la pluie et du beau temps, euh, ou Mme C qui parle de la neige sur la route, quoi (rires)</p>	<p>« ... les stages de formation de formateurs... »</p> <p>« ... lier des contacts un peu différents avec les autres collègues... »</p> <p>« ... qu'on a fait vraiment connaissance, si tu veux, et qu'on a échangé... »</p> <p>« ... un lien différent... »</p>	Echanges de pratiques	Pédagogie
413 à 418	<p>ça, ça nous ai paru aussi dans une autre formation qu'on avait fait ici, euh, justement le, le formateur nous avait demandé de préparer une séance d'un quart d'heure de face à face pédagogique et on l'a chacun notre tour, on la faisait face aux collègues donc ça aussi c'est intéressant de voir comment chacun des collègues intervient, là t'as des surprises des fois (rires).</p> <p>a67 : Quels genres de surprises ?</p>	<p>« ... une séance d'un quart d'heure de face à face pédagogique... »</p> <p>« ... on la faisait face aux collègues... »</p> <p>« ... ça aussi c'est intéressant de voir... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
420 à 420	<p>A67 : Ben, tu te dis que je n'suis pas si mauvais que ça et il y en a d'autres qui retournent (rires).</p>	« ... je n'suis pas si mauvais que ça... »	Estime de soi	Reconnaissance
422 à 426	<p>a68 : Qui retourne où ?</p> <p>A68 : Ça reste anonyme, hun (rire), sinon qu'il y ai des cours de soutien de pédagogie parce que ou là là !!</p> <p>a69 : Alors, qu'est ce que t'entends, c'est quoi pour toi, euh, un bon</p>	« ... qu'il y ai des cours de soutien de pédagogie... »	Formation	institution

	cours de, de gestion pédagogiquement ?			
428 à 437	<p>A69 : Ben si tu veux, c'est déjà essayer d'avoir, euh, l'intérêt du groupe, tout le groupe soit intéressé, ça j'y cois pas, j'ai rarement vu, mais un maximum d'élèves qui sont intéressés, qui retiennent le contenu du cours dans l'objectif de l'examen déjà, c'est le premier objectif, puis souvent même je le dis aux gars, c'est aussi certain point que l'on aborde en, en économie gestion, c'est de la culture générale qui leur sera utile personnellement quand ils vont se retrouver salarié par exemple, au niveau du droit du travail ou de la compréhension de la marche de l'entreprise et aussi, euh, pour leur situation personnelle quand on parle des charges sociales, etcetera, des caisses de retraites, c'est des choses, euh, de la vie de tous les jours donc c'est ça que j'essaie de faire passer, l'objectif numéro un, bon c'est l'examen puisque malheureusement il y a, il y a l'examen pour eux et puis bon, et puis après c'est leur culture générale et, euh, ouais, qu'ils aient une meilleure connaissance du monde dans lequel ils vivent.</p>	<p>« ... c'est déjà essayer d'avoir, euh, l'intérêt du groupe... »</p> <p>« ... un maximum d'élèves qui sont intéressés... »</p> <p>« ... c'est le premier objectif... »</p> <p>« ... c'est des choses, euh, de la vie de tous les jours... »</p> <p>« ... c'est ça que j'essaie de faire passer... »</p> <p>« ... qu'ils aient une meilleure connaissance du monde dans lequel ils vivent... »</p>	Transmission de savoirs	Pédagogie
439 à 449	<p>a70 : D'accord et donc là, euh, toi ta pédagogie que t'utilise c'est quoi ? Qu'est ce que tu utilises comme pédagogie spécifique ?</p> <p>A70 : Qu'est ce que j'utilise comme pédagogie spécifique, qu'est ce qu'est ce que t'entends par là ?</p> <p>a71 : Est-ce que tu sais ce que sait, est ce que tu peux me décrire, euh, comment tu t'y prends pour ?</p> <p>A71 : J'pourrais pas te dire si c'est par rapport à telle école ou telle école, là, en pédagogie j'y connais rien, d'accord.</p> <p>a72 : D'accord.</p>	<p>« ... comme pédagogie spécifique... »</p> <p>« ... en pédagogie j'y connais rien... »</p>	Prise de conscience	Pédagogie
451 à 469	<p>A72 : Euh, comment je m'y prends, euh.</p> <p>a73 : Tu l'as appris sur le terrain en fait, c'est ça.</p> <p>A73 : Si j'l'ai appris sur le terrain ou bien, déjà, en étant pion au contact avec des, avec des collégiens, des lycéens, euh, c'est avant tout un rapport humain donc j'essaie de me positionner, euh, psychologiquement vis-à-vis d'eux, de comprendre la psychologie</p>	<p>« ... j'l'ai appris sur le terrain... »</p> <p>« ... en étant pion au contact avec des, avec des collégiens, des lycéens... »</p> <p>« ... c'est avant tout un rapport humain... »</p> <p>« ... j'essaie de me positionner, euh,</p>	Expérientiel	Pédagogie

	<p>du groupe.</p> <p>a74 : Et comment tu t'y prends pour ça, pour comprendre la psychologie du groupe, qu'est ce que tu, quels sont les signes qui te dis bien là, euh, ça va pas, où là ça va, où là ils ont appris, là ils ont pas appris, là ils ont compris, là ils ont pas compris ?</p> <p>A74 : Ben, c'que j'te disais tout à l'heure, hun, c'est par rapport aux, aux comportements individuels et collectifs de chaque individu, à la façon dont ils t'répondent, à la façon dont ils t'regardent, euh, aussi tout bêtement aux résultat qu'ils obtiennent aux contrôles donc la psychologie de l'individu, ça par contre, la psychologie de l'individu j'm'y connais un petit peu mieux dans le sens où j'ai fais, euh, plusieurs psychothérapies, j'ai pas mal de bouquins de psychologie donc j'arrive à analyser.</p> <p>a75 : Donc tu crois que c'est essentiel ça ?</p>	<p>psychologiquement vis-à-vis d'eux... »</p> <p>« ... de comprendre la psychologie du groupe... »</p> <p>« ... c'est par rapport aux, aux comportements individuels et collectifs de chaque individu... »</p> <p>« ... aux résultat qu'ils obtiennent aux contrôles... »</p> <p>« ... la psychologie de l'individu... »</p> <p>« ... j'arrive à analyser... »</p>		
471 à 489	<p>A75 : En psychologie, ah oui, oui, tu sais qu'on a fait des formations de formateurs et comment certains collègues se comportaient vis-à-vis du groupe tu te dis, ils sont bloqués ou alors ils sont complètement avec, euh, des œillères et c'est normal qu'ils s'énervent vachement vite et qui pètent, et parfois ils pètent des câbles, hun, il y en a un qu'est parti à la retraite, euh, je sais pas si tu l'as connu, le prof de fraisage qu'était en bas, euh, ah, comment il s'appelle (il réfléchit).</p> <p>a76 : Qui travaillait avec Mr M. quoi ?</p> <p>A76 : Il travaillait avec Mr M. ouais, ouais.</p> <p>a77 : Je m'en rappel même plus.</p> <p>A77 : Bon, tu vois qui c'est ?</p> <p>a78 : Oui, je vois qui c'est.</p> <p>A78 : Donc lui, il était dans notre groupe avec Mr D. et donc, oui, lui il avait un problème, il avait un gros problème et ça passait mal avec les gamins alors que, que demeurant en tant que collègue, il était sympa, quoi, donc ça, la psychologie c'est primordiale.</p>	<p>« ... qu'on a fait des formations de formateurs... »</p> <p>« ... certains collègues se comportaient vis-à-vis du groupe... »</p> <p>« ... qu'ils s'énervent vachement vite et qui pètent, et parfois ils pètent des câbles... »</p> <p>« ... il avait un gros problème.. »</p> <p>« ... ça passait mal avec les gamins... »</p> <p>« ... la psychologie c'est primordiale... »</p>	Gestion de comportements	Pédagogie

491 à 505	<p>a79 : D'accord, bon après je vais te poser une question qui rejoint un petit peu ma, mon sujet, hun, qu'entends tu par ilots de formation technique individualisés donc les IFTI ?</p> <p>A79 : Qu'est ce que j'entends par là ?</p> <p>a80 : Oui.</p> <p>A80 : Ilots de formation technique individualisés (souple).</p> <p>a81 : Pour toi, c'est quoi ?</p> <p>A81 : Pour moi, c'est relativement vague, dans le sens non pas vague mais c'est quelque chose, si tu veux, que je n'ai pas pratiqué, c'est quelque chose que je connais parce qu'on en parle en signe de développer chez nous mais n'ayant pas pratiqué donc j'en reviens à l'histoire de l'expérience, moi, l'expérience c'est essentiel donc n'ayant pas l'expérience ça reste relativement vague.</p>	<p>« ... c'est relativement vague... »</p> <p>« ... que je n'ai pas pratiqué... »</p> <p>« ... j'en reviens à l'histoire de l'expérience... »</p> <p>« ... l'expérience c'est essentiel donc n'ayant pas l'expérience ça reste relativement vague... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
507 à 523	<p>a82 : Et pour toi, que pourrait apporter les IFTI justement dans l'apprentissage théorique des apprentis ?</p> <p>A82 : Donc si on transposait cet outil à l'enseignement général !</p> <p>a83 : Oui, déjà si tu sais ce que sais les IFTI, tu sais comment ça fonctionne ?</p> <p>A83 : Globalement, oui, je vois à peu près, un peu.</p> <p>a84 : Est-ce que tu crois que, qu'est ce que ça pourrait apporter dans l'enseignement général, ces IFTI ?</p> <p>A84 : Donc, tu mets le jeunes sur un poste de travail, tu lui donne, euh, et puis lui-même il développe son, ben éventuellement on pourrait dans, dans ce qu'il a abordé, via l'informatique, des séances audiovisuel, euh, ce que j'te disais, des émissions, euh, type capital ou même des reportages d'entreprises ou des présentations audiovisuelles d'entreprises puisqu'on fait différentes catégories, euh, tu sais, les TPE, les PME, les grandes entreprises, t'as des films d'entreprises qui existent, ils pourraient voir la typologie, via des cas concrets, une petite séance de trois minutes chez l'artisan du coin, euh, dans, dans une PME, euh, par reportage sur vidéo pour</p>	<p>« ... je vois à peu près... »</p> <p>« ... tu mets le jeunes sur un poste de travail... »</p> <p>« ... ce qu'il a abordé, via l'informatique... »</p> <p>« ... j'te disais, des émissions... »</p> <p>« ... des reportages d'entreprises ou des présentations audiovisuelles d'entreprises... »</p> <p>« ... ils pourraient voir la typologie, via des cas concrets... »</p> <p>« ... qu'ils voient les différents univers... »</p>	Autonomie	Individualisation

	qu'ils voient les différents univers			
525 à 530	<p>a85 : Et à partir de là.</p> <p>A85 : Ben, à partir de là, on, on, c'est à partir du support pour la première partie du cours au niveau, euh, des typologies des entreprises mais après, à mon avis, il faudra quand même, une fois qu'y on enterré ça et éventuellement qu'y ont répondu à des p'tites questions la dessus, à mon avis, il faudra quand même du face à face avec le groupe pour en discuter tous ensemble.</p>	<p>« ... éventuellement qu'y ont répondu à des p'tites questions... »</p> <p>« ... il faudra quand même du face à face... »</p> <p>« ... en discuter tous ensemble... »</p>	Socialisation	Individualisation
532 à 542	<p>a86 : D'accord, est ce que tu as quelque chose à rajouter sur cet entretien, est ce que tu veux rajouter quelque chose, euh, concernant, euh, tout ce qu'on a dit, si il y a des choses qu'il te revienne sur toutes les questions que je t'ai posé.</p> <p>A86 : Non, pas spécifiquement.</p> <p>a87 : Donc, on s'arrête là, ça te convient ou pas ?</p> <p>A87 : Si t'as, si j'ai répondu à toutes les questions.</p> <p>a88 : Bien, je pense.</p>	Non retenu		
544 à 545	A88 : Mais je pense que l'expérience, l'expérience du, l'expérience du face à face avec les jeunes est pour moi plus importante que la théorie si tu veux.	<p>« ... l'expérience... »</p> <p>« ... l'expérience du face à face... »</p> <p>« ... plus importante que la théorie... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
547 à 555	<p>a89 : Comment tu t'y prendrais toi, si face à, je ne sais pas moi, euh, imagine toi, qu'est ce que tu donnerais comme conseil à un collègue qui vient juste d'arriver et puis qui n'a jamais fait de face à face pédagogique ?</p> <p>A89 : Ben, j'lui dirais, euh, déjà.</p> <p>a90 : Il n'a pas d'expérience.</p> <p>A90 : Oui, oui, il n'a pas d'expérience, peut-être qu'il a eu des cours, il a peut-être eu des formations et tout, déjà à mon avis, si il avait eu une formation, euh, en pédagogie il, il a quand même eu au moins été une fois en face à face pédagogique.</p>	<p>« ... qu'il a eu des cours, il a peut-être eu des formations... »</p> <p>« ... si il avait eu une formation, euh, en pédagogie... »</p> <p>« ... en face à face pédagogique... »</p>	Formation	Institution

557 572	à	<p>a91 : Mais si il a jamais eu justement ce...</p> <p>A91 : Ben, c'est moi, ce que j'lui donnerais plusieurs conseils déjà, d'être à l'écoute des jeunes mais si on peut dire de ne pas être trop gentil avec les jeunes, euh, quand t'es face à un groupe ne jamais leur sourire à la première séance parce que t'es pas là pour être le copain, t'es là pour être quelqu'un qui va les aider mais pas pour être copain ça c'est une erreur, je, j'en ai fait l'expérience quand j'étais pion et mon, le patron de l'époque m'avait dit Albert, faut pas sourire aux élèves, vous pourrez leur sourire éventuellement au bout de trois mois, six mois, en fait il faut mettre une barrière, mettre une barrière mais les écouter et puis, euh, être relativement sûr de soi par rapport à ce que tu vas leur enseigner, de bien connaître son programme, avoir des outils, euh, mais si c'est un outils basique comme le mien, euh, le bouquin, là, euh, donc là, on aura un support concret et puis je voulais te dire autre chose, si, de les faire participer, de les faire participer, ne pas refuser leur question et par rapport à être sûr de soi, mais savoir aussi reconnaître son erreur parce que des fois, bon, des fois tu peux te tromper et montrer une source d'information qui n'est pas fiable, l'apprenant en face de toi, il a la bonne information, il te le dit, il faut pas se buter, il faut en discuter et puis voilà, parce qu'une fois j'me suis buter comme ça avec un, en plus c'était un adulte qui était en formation continue à l'époque à (ville du centre de la France) et c'est pas bon.</p>	<p>« ... j'lui donnerais plusieurs conseils... »</p> <p>« ... d'être à l'écoute des jeunes... »</p> <p>« ... ne pas être trop gentil avec les jeunes... »</p> <p>« ... ne jamais leur sourire à la première séance... »</p> <p>« ... pas là pour être le copain... »</p> <p>« ... il faut mettre une barrière... »</p> <p>« ... mais les écouter... »</p> <p>« ... être relativement sûr de soi... »</p> <p>« ... bien connaître son programme... »</p> <p>« ... avoir des outils... »</p> <p>« ... on aura un support concret... »</p> <p>« ... de les faire participer... »</p> <p>« ... ne pas refuser leur question... »</p> <p>« ... être sûr de soi... »</p> <p>« ... savoir aussi reconnaître son erreur... »</p> <p>« ... il faut pas se buter... »</p> <p>« ... il faut en discuter... »</p> <p>« ... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
574 588	à	<p>a92 : T'en as fait l'expérience !</p> <p>A92 : J'en ai fais l'expérience (rires).</p> <p>a93 : Et alors, qu'est ce qui s'est passé à ce moment là ?</p> <p>A93 : Il s'est passé, euh, ah oui, s'était pour un terme de</p>	<p>« ... J'en ai fais l'expérience... »</p> <p>« ... c'est lui qui avait raison mais je me suis buté... »</p> <p>« ... mais surtout savoir reconnaître ses</p>	Apprentissages	Pédagogie

	<p>vocabulaire sur une question d'orthographe et c'est lui qui avait raison mais je me suis buté, si tu veux.</p> <p>a94 : D'accord.</p> <p>A94 : Et je me suis rendu compte que ça servait à rien, quoi, parce que après le reste de la classe te regarde bizarrement, bon, donc c'était juste sur un petit détail, bon, pendant le stage ça foutu la merde après c'est redevenu normal, mais surtout savoir reconnaître ses erreurs.</p> <p>a95 : Ok je te remercie on va arrêter.</p>	erreurs.... »		
--	--	---------------	--	--

Analyse entretien 2 – Bernard, le 11 février 2010.

N° de lignes	Entretien Bernard	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 28	<p>b1 : Donc, c'que j'veais t'expliquer un peu, c'que c'est mon mémoire comme ça tu auras une idée de c'que fait et puis tu pourras voir par rapport aux questions que je vais te poser les liens qui peut y avoir entre ma question de recherche et puis ce que je te demande.</p> <p>B1 : Ça marche.</p> <p>b2 : Donc, euh, ma question de recherche c'est, en quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?</p> <p>B2 : C'est la question (rires).</p> <p>b3 : C'est ma question, c'est ma question de recherche, d'accord, donc, euh, à partir de là, je vais te poser quelques questions et puis, euh, tu, ben, tu réponds comme tu, comme tu le sens d'accord.</p> <p>B3 : Tu peux répéter la question ? (rires)</p> <p>b4 : Oui, bien sûr.</p> <p>B4 : Répètes une fois justement le titre qui est assez long.</p> <p>b5 : En quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?</p> <p>B5 : J'ai cerné là.</p> <p>b6 : C'est bon ?</p> <p>B6 : Ouais, c'est bon.</p>	Non retenu		
30 à 42	<p>b7 : Dans un premier temps est-ce que tu peux te présenter ?</p> <p>B7 : Oui, donc, euh, j'interviens ici, oh bien, là, avant de me</p>	« ... formateur du domaine professionnel... »	Disciplines	Institution

	<p>présenter, on va commencer par le nom et prénom alors, X Bernard, j'interviens ici en tant que formateur du domaine professionnel de l'électrotechnique depuis une douzaine d'années maintenant, commencé il y a douze ans avec une formation de type niveau cinq BEP électrotechnique et puis qui a évolué en deux mille vers le, une formation de niveau quatre BAC pro EIE, à l'époque, et qui est devenu maintenant BAC pro ELEC.</p> <p>b8 : Bien.</p> <p>B8 : Alors, intervenant du domaine professionnel, ça représente à peu près cinquante pour cent de leur temps de formation ici, soit, euh, ben, dix sept, dix huit heures hebdomadaire de formation lorsqu'ils sont chez nous donc ça représente, si on veut aller par là, sur un mois, ben, trente cinq heures de formation théorique</p>	<p>« ... depuis une douzaine d'années... »</p> <p>« ... une formation de type niveau cinq... »</p> <p>« ... BEP électrotechnique... »</p> <p>« ... formation de niveau quatre... »</p> <p>« ... BAC pro EIE... »</p> <p>« ... intervenant du domaine professionnel... »</p> <p>« ... dix huit heures hebdomadaire de formation... »</p> <p>« ... chez nous... »</p> <p>« ... trente cinq heures de formation théorique... »</p>		
42 à 46	<p>si on juge qu'ils font en alternance de quinze jours chez nous. Donc à nous d'harmoniser, j'dirais, d'essayer de mettre en place justement un découpage qui permettent de gérer trente cinq heures par mois en essayant de boucler, j'dirais, des chapitres sur une alternance, chez nous on essaye de boucler des chapitres, de pas trop parç, euh, disséminer l'information</p>	<p>« ... en alternance... »</p> <p>« ... à nous d'harmoniser... »</p> <p>« ... d'essayer de mettre en place... »</p> <p>« ... un découpage... »</p> <p>« ... en essayant de boucler... »</p> <p>« ... sur une alternance... »</p> <p>« ... disséminer l'information... »</p>	alternance	Individualisation
46 à 48	<p>pas trop découper et plutôt de traiter des thèmes et de les boucler, on évite de trop découper même si l'individualisation ferait qu'on a, qu'on découpe de plus en plus de manière à aller vers des modules, des chose comme ça, nous les modules faut qu'il soit traité et boucler pour que, euh, pour que le jeune est un tout</p>	<p>« ... pas trop découper... »</p> <p>« ... l'individualisation... »</p> <p>« ... qu'on découpe de plus en plus de manière à aller vers des modules... »</p> <p>« ... les modules faut qu'il soit traité... »</p> <p>« ... le jeune est un tout... »</p>	Modularisation	Individualisation

49 à 55	<p>quand il part de l'alternance, on souhaite qu'il est quand même un tout, pour prendre un exemple, si on fait l'éclairage on veut que sur l'alternance, on est à peu près boucler l'éclairage, que si on module, modularise trop alors il en aura des brides et puis ça va s'arrêter quinze jours, il part en entreprise, quand il vient on a du mal à raccorder les, les petits morceaux qui, qui ont été pris, comme ça, sur des alternances donc on essaye vraiment de faire des, des, euh, de, des alternances où le thème est bouclé donc ça veut dire que, nous, on peut gérer, à la limite, sous l'aspect des trente cinq heures qui sont un chiffre qui sonne bien et bien les trente cinq heures de la quinzaine, et bien on essaye d'avoir boucler, bien, tout un thème.</p>	<p>« ... l'alternance... »</p> <p>« ... si on module, modularise trop... »</p> <p>« ... on a du mal à raccorder les, les petits morceaux... »</p> <p>« ... des alternances... »</p> <p>« ... on essaye vraiment de faire... »</p> <p>« ... des alternances... »</p> <p>« ... on essaye d'avoir boucler... »</p>	Alternance	Individualisation
57 à 66	<p>b9 : D'accord, est-ce que tu peux me raconter maintenant ton parcours professionnel, toi personnel ? Ton parcours professionnel, personnel.</p> <p>B9 : Il est assez découper, aussi, justement, mais j'ai eu une formation initiale de type, euh, BAC STI, à l'époque c'était BAC F trois donc maintenant c'est STI génie électrotechnique et suivi d'un BTS électrotechnique, suivi de manière classique dans un lycée privé dans le nord de la France.</p> <p>b10 : Ça c'est ta formation initiale.</p> <p>B10 : Formation initiale.</p>	<p>« ... formation initiale de type, euh, BAC STI... »</p> <p>« ... à l'époque c'était BAC F... »</p> <p>« ... STI génie électrotechnique... »</p> <p>« ... BTS électrotechnique... »</p> <p>« ... Formation initiale... »</p>	Diplômes	Institution
68 à 83	<p>b11 : Et ton parcours professionnel ?</p> <p>B11 : Le parcours professionnel, donc à l'issue du, du BTS et du service national obligatoire, euh, j'ai d'abord démarré dans une, euh, polyclinique comme ouvrier d'entretien donc moi qui avait le diplôme BAC plus deux j'ai démarré comme ouvrier d'entretien dans une polyclinique et j'y suis resté quelques mois histoire de, euh, c'était le temps de rechercher un emploi plus, plus sérieux que j'ai trouvé chez (entreprise automobile) en mille neuf cent quatre vingt quatre et j'suis rester deux ans chez (entreprise automobile) comme technicien de maintenance sur les lignes de fabrication, on a souhaiter déjà à l'époque des départs volontaires, comme j'étais tout jeune, alors pourquoi pas, j'étais volontaire pour aller voir ailleurs puis j'ai atterri comme technicien méthode chez (entreprise</p>	<p>« ... le diplôme BAC plus deux... »</p> <p>« ... j'ai démarré comme... »</p> <p>« ... j'y suis resté... »</p> <p>« ... le temps de rechercher un emploi plus, plus sérieux... »</p> <p>« ... j'ai trouvé... »</p> <p>« ... comme technicien de maintenance... »</p> <p>« ... j'étais volontaire pour aller voir ailleurs... »</p>	Savoirs faire	Institution

	industrielle), donc méthode, c'était, euh, plus préparation de, euh, de la production méthode, préparation, ça c'est le, euh, tout le début de parcours de technicien et puis ensuite j'ai changé de région j'suis parti en (région montagneuse) et là j'ai fais, je sais plus quand, c'est, je suis encore rester, encore deux petites années chez (entreprise industrielle), une année et demi, et après j'ai changer de région, donc un petit peu ce qu'on fait quand on est jeune, j'ai changé de région, là j'ai fais des morceaux, un morceau plus con, conséquent, cinq ans chez un constructeur de machines spéciales et ensuite cinq ans au centre technique du décolletage en (région montagneuse),	« ... comme technicien méthode... » « ... j'ai changé de région... » « ... une année et demi, et après j'ai changé de région... » « ... cinq ans au centre technique du décolletage... »		
83 à 87	service automatisme et formation continue puis ensuite je suis revenue en région centre, là, de la formation continue, je suis passé en formation diplômante avec l'arrivée au CFAI, donc les morceaux les plus conséquent sont quand même en région montagneuse, hun, cinq ans chez un constructeur de machine spéciale et cinq ans chez, au centre technique du décolletage où j'intervenais en automatisme sur la formation continue, voilà pour être un peu plus précis	« ... formation continue... » « ... de la formation continue, je suis passé en formation diplômante... » « ... l'arrivée au CFAI... » « ... au centre technique du décolletage... » « ... j'intervenais en automatisme sur la formation continue... »	Expérientiel	Pédagogie
87 à 89	, quand je suis revenu dans la région, un petit peu galérer comme on le fait quand on change de région donc (entreprises intérimaires) etcetera, et puis une opportunité c'est présentée en quatre vingt dix sept, ici, ouais, on était un petit peu surpris, quand même, je pensais	« ... un petit peu galérer... » « ... une opportunité c'est présentée... » « ... on était un petit peu surpris... » « ... je pensais... »	Kaïros	reconnaissance
89 à 92	entrer dans un centre de formation pour adultes, la formation continue et quand je suis arrivé sur de la formation initiale on m'a dit, non, non, non on forme et puis c'est des cycle qui durent deux ans, formations de type BEP, de type BAC,	« ... un centre de formation pour adultes... » « ... la formation continue... » « ... on forme... » « ... de type BEP, de type BAC... »	Organisme de formation	Institution
92 à 94	j'ai été un peu surpris, je m'attendais à former des adultes sur des formations courtes de type stage de quarante heures, trois mois, six	« ... je m'attendais à former... »	Ressentis	Pédagogie

	mois etcetera, donc là, j'ai été un petit peu surpris puis ma fois je me suis adapté, à priori pas trop mal, vu les résultats, puis les années qui passent et puis voilà où on en est aujourd'hui, quoi.	« ... formations courtes... » « ... j'ai été un petit peu surpris... » « ... je me suis adapté... »		
96 à 102	b12 : Donc là, euh, je te, euh, reposer des questions, euh, dans lesquelles tu as déjà répondu mais c'est pas grave, tu va pouvoir, euh, continuer, hun. Qu'enseignes-tu aujourd'hui ? B12 : Donc, domaine professionnel électrotechnique sachant que, ça inclus trois domaines, la technologie, les sciences et, euh, la pratique et l'atelier, et l'atelier on entend les manipulations, les travaux pratiques et ceux en électrotechnique depuis, euh, j'aurais, le transistor jusqu'aux cellules hautes tensions, hun, l'électrotechnique étant très vaste en thème de domaine	« ... domaine professionnel électrotechnique... » « ... trois domaines, la technologie, les sciences et, euh, la pratique et l'atelier... » « ... on entend les manipulations, les travaux pratiques... » « ... l'électrotechnique étant très vaste... »	Disciplines	Institution
102 à 106	donc on, avec notre sensibilité, on n'est pas performant partout, hun, on peut disséquer la montre à quartz et le réacteur nucléaire, on donne véritablement des notions sur l'électrotechnique et des notions qui vont du, de, du très petit au très gros, quoi, donc faut couvrir très large en techno, en sciences et en pratique, il est clair que, euh, il y a un certain nombre de chose qui sont très sommaire, hun, très sommaire.	« ... avec notre sensibilité... » « ... on n'est pas performant partout... » « ... on donne véritablement des notions... » « ... couvrir très large... » « ... de chose qui sont très sommaire... »	Estime de soi	Reconnaissance
108 à 114	b13 : Depuis quand enseignes-tu ? B13 : Maintenant, ben, ça va faire douze ans, quatre vingt dix sept, mille neuf cent quatre vingt dix sept. b14 : Où as-tu déjà enseigné ? B14 : En termes de formation initiale, euh, c'est ici que j'ai commencé.	« ... ça va faire douze ans... » « ... formation initiale... »	Expérientiel	pédagogie
116 à 123	b15 : Et en termes de formation continu ? B15 : Et en terme de formation continu, au centre technique du décolletage (silence) CTDEC, si tu veux recouper des infos, c'est basé à (ville de montagne), c'est le petit frère du CTIM donc le	« ... au centre technique du décolletage... » « ... CTDEC... »	Organismes de formation	Institution

	CTIM, nous, des fois on travaille, euh, un petit peu avec le CTIM, le Centre Technique des Industries et de la Métallurgie qui est basé à (ville en banlieue parisienne), ben, le CTDEC, c'est l'entité spécialisée dans le décolletage donc ici j'sais qu'on, euh, M'sieur Y puis, euh, travaille, euh, ils ont des liens avec le CTIM qui est dans département (de la région picarde) là haut.	« ... CTIM... » « ... le Centre Technique des Industries et de la Métallurgie... »		
125 à 137	<p>b16 : Quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline ?</p> <p>B16 : J'ai réfléchi parce que ça remonte, euh, j'ai une formation haute tension donc une préparation et formation haute tension, une formation en automatisme. C'est, c'est de la formation continue, hun, des stages que j'aurais pu suivre ?</p> <p>b17 : Ouais, ouais.</p> <p>B17 : Donc, en haute tension, en automatisme Siemens et télémechanique ou sur des automates programmables et avant cela, je sais pas si c'est véritablement lié à l'enseignement professionnel, mais j'ai suivi des formations dans le, dans le domaine de la qualité qui était très en vogue dans les années quatre vingt mais qui le sont toujours, donc les outils dit de la qualité tel que, euh, l'AMDEC, les plan d'expérience, l'analyse de la valeur puis des choses, des outils, des outils qualités.</p>	<p>« ... j'ai une formation haute tension... »</p> <p>« ... une formation en automatisme... »</p> <p>« ... la formation continue... »</p> <p>« ... je sais pas si c'est véritablement lié à l'enseignement professionnel... »</p> <p>« ... j'ai suivi des formations dans le, dans le domaine de la qualité... »</p> <p>« ... des choses, des outils, des outils qualités... »</p>	Savoirs savants	Institution
139 à 154	<p>b18 : Alors maintenant on va passer plus à ta pratique, décris-moi comment tu fais pour débiter un cours ? Comment tu t'y prends ? Comment ça se passe ? Dans l'ordre chronologique. Essaie de te remémorer une situation.</p> <p>B18 : Séance de cours, ouais, j'irais, d'aller les séances, on rentre en scène à chaque fois, donc, euh, comme ce matin, il y a un peu de neige ça part déjà de, d'une petite approche, euh, d'un état des lieux global et puis, euh, d'une petite, euh, mise en route qui est associé à des choses qui sont extérieur, c'est qu'il s'y viennent, ils viennent de l'extérieur, ils vont rentrer, hun, il faut déjà essayer de faire une transition donc déjà de tenir compte, ben, de peut-être d'un contexte climatique ou d'une petite anecdote qui s'est produite, euh, dans le hall, hun, d'un p'tit truc, donc de partir pour faire un lien et les faire</p>	<p>« ... on rentre en scène à chaque fois... »</p> <p>« ... d'un état des lieux global... »</p> <p>« ... mise en route qui est associé à des choses... »</p> <p>« ... il faut déjà essayer de faire une transition... »</p> <p>« ... d'un contexte climatique ou d'une petite anecdote... »</p> <p>« ... d'un p'tit truc... »</p> <p>« ... faire un lien... »</p>	Méthodes	Pédagogie

	rentrer dans la classe, ça c'est systématique et j'dirais ce lien là il dure de plus en plus longtemps, hun, c'qui prenait quelques minutes à notre époque, ça prend un quart d'heure maintenant, cette transition de dire attention les gars on va rentrer et on va passer à autre chose et la transition est beaucoup plus longue, donc, ici, ce matin, c'était par rapport à la neige et ça durait presque une heure, hun (rire), mais c'est les amener dans le cours, mais à travers d'où ils viennent, hun, donc ça c'est un petit peu plus délicat, on rentre pas systématiquement dans un cours comme on le faisait à notre époque c'est, c'est pas la penne c'est, c'est se braquer, d'en, d'entrer, moi, j'euh, j'essaie pas en tant que professionnel de le, de traiter comme ça	« ... j'dirais ce lien là il dure... » « ... cette transition... » « ... c'est les amener dans le cours... » « ... à travers d'où ils viennent... » « ... j'essaie pas en tant que professionnel de le, de traiter comme ça... »		
154 à 160	, peut-être parce que j'ai aussi plus de temps dans les matières que je dispense c'est-à-dire comme j'avais avoir des séances de deux ou trois heures c'est pas la penne de vouloir rentrer trop brusquement non plus, parce qu'il y a deux heures, trois heures voir une journée à faire derrière donc il y a aussi le, le fait qu'il y ait la durée derrière, c'est pas la penne de vouloir démarrer trop vite parce qu'ils s'arrêteront d'autant plus vite, il y a cette réalité là aussi, hun, si j'démarre but en blanc à huit heure cinq à neuf heure cinq c'est fini et j'ai encore toute la journée derrière donc la mise en jambe est beaucoup plus longue	« ... j'ai aussi plus de temps... » « ... j'avais avoir des séances de deux ou trois heures... » « ... de vouloir rentrer trop brusquement... » « ... le fait qu'il y ait la durée... » « ... de vouloir démarrer trop vite... » « ... qu'ils s'arrêteront d'autant plus vite... » « ... la mise en jambe est beaucoup plus longue... »	Temporalité	Projet
160 à 167	puis l'approche, pardon, ton élément extérieur et puis on rentre dans le cours, après je fais un petit tour de table sur un thème qu'on aurait, qui serrait comme, comme ici à l'ordre du jour, hun, alors ce matin on traitait de, euh, des appareils de mesure, donc un petit tour de table sur, euh, ben, quelles sont les difficultés rencontrées sur les appareils de mesure soit en entreprise soit au travers des manipulations qui ont faites chez nous, faire, hun, un petit tour, comme ça, rapide, un, un sondage prendre quelques éléments des bons et des mauvais d'ailleurs pour avoir un petit peu les deux sons de cloches et puis quelles sont les difficultés rencontrées soit ici sur	« ... on rentre dans le cours... » « ... je fais un petit tour de table... » « ... ce matin on traitait... » « ... au travers des manipulations... » « ... prendre quelques éléments des bons et des mauvais... » « ... pour avoir un petit peu les deux	Méthodes	Pédagogie

	des appareils qu'ils n'avaient jamais utilisés ou des difficultés rencontrées en entreprise	sons de cloches... » « ... les difficultés rencontrées... »		
167 à 175	et puis, de là, essayer de renchérir sur, ben, le, sur l'objectif du cours, utiliser un appareil en ayant conscience, par exemple ce matin j'essayais de leur faire prendre conscience qu'un appareil, ben, il y a une incertitude, hun, il ne donne pas une valeur exacte et cette valeur, ben, va donner l'incertitude de la mesure et en quoi, euh, savoir que c'est une approche que l'on a du résultat et non pas la réalité, en quoi ça peut être gênant par rapport à un ouvrage que l'on aura à mettre en service suite à cette mesure, j'essaie de, de d'aller un peu, euh, d'amener des, des problèmes ou d'arriver au cours, euh, à travers un peu le vécu comme ça, montrer que tout ce que l'on a, que ce soit un appareil, que ça soit l'ordinateur, que ça soit le l'internet maintenant, euh, essayer de creuser un petit peu, de leur apprendre à creuser un peu sur ça, ça manque dans tous les domaines, leur apprendre à creuser un petit peu au travers leur vécu	« ... essayer de renchérir sur, ben, le, sur l'objectif du cours... » « ... j'essayais de leur faire prendre conscience... » « ... j'essaie de, de d'aller un peu, euh, d'amener des, des problèmes... » « ... à travers un peu le vécu... » « ... essayer de creuser un petit peu, de leur apprendre à creuser... » « ... ça manque dans tous les domaines... » « ... leur apprendre à creuser... » « ... au travers leur vécu... »	Autonomie	Individualisation
175 à 179	et puis après, ben, construire le cours, alors le cours, si c'est la question suivante et ben, le cours, bien, y va y avoir un ou deux supports papiers mais relativement synthétiques, pas éviter l'abondance parce que sinon ça sera pas lu donc un ou deux supports papiers qui vont résumer, euh, ben l'objectif à atteindre, hun, là c'est synthétique les lire ensemble, une fois qu'on les a lu	« ... construire le cours... » « ... un ou deux supports papiers... » « ... relativement synthétiques... » « ... éviter l'abondance... » « ... l'objectif à atteindre... » « ... lire ensemble... »	Méthodes	pédagogie
179 à 188	qu'est se qui en ressort, qu'est ce que vous en pensez, qu'est ce qui a lieux de critiquer sur le document lui-même ou sur, euh, justement, euh, la réalité par rapport à votre vécu, hun, qu'est ce qui est un peu différents de, de ce qu'il y a sur le papier de, de ce que justement vous viviez, vous racontiez précédemment, hun, de refaire encore une fois un recoupement, une fois qu'on a glissé son cours, de rebondir sur leur vécu puis sur le, sur leur expérience quand ils ont en une, voilà une petit peu comment ça se construit	« ... qui a lieux de critiquer sur le document... » « ... de refaire encore une fois un recoupement... » « ... de rebondir sur leur vécu... » « ... sur leur expérience quand ils ont en	Captiver l'attention	Pédagogie

	<p>les cours et puis selon la durée de la séance, c'est un petit peu comme ça que ça se passe.</p> <p>b19 : Et après, tu fais quoi une fois qu'ils ont, euh, le support papier ?</p> <p>B19 : Ben, critique, critiquer le support papier.</p>	<p>une... »</p> <p>« ... critiquer le support papier... »</p>		
190 à 196	<p>b20 : Et ensuite.</p> <p>B20 : Ben, l'issue du, du support papier selon le, le , la séance, ben, ça va être les manipulations, donc soit on en arrive, comme aujourd'hui, ben, dans une séance d'atelier où ils vont pouvoir manipuler les appareils de mesure suite à un câblage spécifique ou mise en service du, d'un ouvrage, tient, le travail qu'on parlait ce matin tu l'as sous les yeux et puis maintenant, ben, regarde la mesure par rapport au cours, ben, quelle est l'exactitude de la mesure, on voit bien qu'ici c'est une indication plus qu'une véritable mesure</p>	<p>« ... ça va être les manipulations... »</p> <p>« ... ils vont pouvoir manipuler les appareils de mesure... »</p> <p>« ... le travail qu'on parlait ce matin tu l'as sous les yeux... »</p>	Concrétisation	Pédagogie
196 à 198	<p>huh, c'est leur faire prendre conscience que finalement on apprend, euh, on est plus dans une approche que dans un résultat juste si c'est possible manipuler derrière, ouais, si c'est possible manipuler.</p>	<p>« ... leur faire prendre conscience que finalement on apprend... »</p> <p>« ... on est plus dans une approche... »</p> <p>« ... c'est possible manipuler... »</p>	Méthodes	Pédagogie
200 à 210	<p>b21 : Et ensuite.</p> <p>B21 : Ben, ensuite, donc si il y a une séance d'atelier ou de mesure qui en découle, on leur fait forcément rendre compte, malheureusement avec moi, c'est une copie vierge, je veux qu'ils fassent des tableaux à la règle, je veux qu'ils rédigent, qu'il y est une introduction, un développement, une conclusion et ça, la copie vierge ça leur fait peur, monsieur on sait jamais trop par quel bout le prendre, comment démarrer, et ça c'est véritablement pour moi, c'est comme, c'est un gros souci, je veux véritablement qui se lance sur leur papier et qu'ils rédigent donc les comptes rendu d'atelier, comptes rendu de manipulation, c'est la feuille vierge et ils n'aiment pas ça, huh, ils n'aiment pas, ils ont été habitué à avoir des documents, faire des croix, remplir des blancs et puis ils</p>	<p>« ... on leur fait forcément rendre compte... »</p> <p>« ... c'est une copie vierge... »</p> <p>« ... je veux qu'ils rédigent... »</p> <p>« ... une introduction, un développement, une conclusion... »</p> <p>« ... la copie vierge ça leur fait peur... »</p> <p>« ... je veux véritablement qui se lance sur leur papier... »</p> <p>« ... les comptes rendu d'atelier... »</p>	Autonomie	Individualisation

	arrivent ici, m'sieur X donne des copies, euh, quadrillées cinq, cinq et puis il faut la remplir, je veux qu'ils fassent des tableaux, qui rédigent.	« ... comptes rendu de manipulation... » « ... je veux qu'ils fassent des tableaux, qui rédigent... »		
212 à 222	b22 : Et une fois qu'ils ont fait ça ? B22 : Je ramasse, je note. b23 : Et c'est terminé, le cours est fini après ça ? B23 : Tout à fait, la séance se terminera pour moi, c'est le compte rendu qui va boucler un petit peu, et normalement je doit retrouver une partie du cours, une partie pratique et puis ce qu'ils leur en reste, et ce qu'ils leur en reste varie véritablement d'un individu à l'autre, hun, il y en a c'est une copie double et d'autre cinq lignes et on voit véritablement celui qui, qui a saisi le, le message et qui arrive à le retranscrire, à le mettre en forme, à développer et puis, euh, ceux qui, ben, pour qui, ben, ma fois, il, il est pratiquement rien rester	« ... Je ramasse, je note... » « ... c'est le compte rendu qui va boucler... » « ... je doit retrouver... » « ... ce qu'ils leur en reste... » « ... varie véritablement... » « ... qui a saisi... » « ... qui arrive à le retranscrire... » « ... il est pratiquement rien rester... »	Evaluation	Pédagogie
222 à 225	puis sur les cinq lignes, ils ont mis leur nom, la date mais ça pas ressorti parce que peut-être rien n'est rentré non plus, donc cette, euh, méthode d'apprentissage n'est pas forcément adaptée à tout, tout le public, hun, pas adapter à tout le public.	« ... méthode d'apprentissage n'est pas forcément adaptée... » « ... pas adapter à tout le public... »	Méthode	Pédagogie
227 à 241	b24 : Tu vas me décrire maintenant une situation pédagogique où il y a un changement de comportement chez l'apprenti ? Est' ce que tu peux me donner une situation pédagogique que tu as l'habitude de faire et où tu vois des changements de comportement chez l'apprenti ? B24 : C'est à partir d'une situation pédagogique ? b25 : Ouais. B25 : A partir d'un d'une situation pédagogique, dans le domaine de l'électrotechnique, je leur fais faire un schéma, un schéma où je vais insister à la limite sur, euh, qu'est ce qui pourrait être secondaire, le cadre, le cartouche, le respect d'une norme de schéma plutôt que le, le, le fond même ou le question même associée au schéma, je leur demande de, de réaliser ou de	« ... je leur fais faire un schéma... » « ... je vais insister à la limite... » « ... le cadre, le cartouche, le respect d'une norme... » « ... je leur demande de, de réaliser ou de représenter le schéma... » « ... je vais être beaucoup insistant sur la forme, le respect de la norme... » « ... la justesse du schéma vient à travers l'exigence... » « ... d'être rigoureux... »	Transmission de savoir	pédagogie

	représenter le schéma d'un, d'un démarrage de moteur, le schéma électrique de commande et de puissance puis, en fait, je vais être beaucoup insistant sur la forme, le respect de la norme, le cadre, le cartouche et je constate que des fois ayant insister la dessus et bien, la, la justesse du schéma vient à travers l'exigence que j'ai eu autour en demandant de prendre une règle, d'être rigoureux, d'écrire son nom correctement, mettre une date, respecter une hauteur de lettre sur le nom			
241 à 255	<p>et la rigueur que j'ai exigé sur la forme à la lettre, ils l'appliquent sur le schéma, ils corrigent leur schéma et leur schéma devient juste à travers ce qui au départ est parti de la forme. Et ça, des fois, je le vois sur, euh, sur quelques jeunes, ben, ils en reviennent à relire l'ensemble de ce qu'ils avaient esquissé parce que c'était plus une esquisse de schéma ou, ou brouillon au départ, à travers la rigueur que j'exigeais autour, ils en viennent à corrigé d'eux-mêmes le schéma et leur schéma devient juste et ça c'est assez surprenant sur, euh, sur, euh, quelques jeunes qu'on a maintenant.</p> <p>b26 : Sur leur comportement.</p> <p>B26 : Ouais, en fait le schéma est devenu juste, ben, ils vont à l'atelier, ils sont déjà plus respectueux de leur propre document alors que si ils seraient partis avec un brouillon, ben, on câble à l'arrache, on fait tout à l'arrache, là, le fait d'avoir de l'exigence sur la forme tient, ben, même mon schéma, je l'exploite mieux, hun, j'ai déjà pus le corriger, vu une anomalie parce que j'ai repris à la règle telle ou telle liaison câblée ou autre donc j'ai déjà corrigé et puis même au moment où je dois exécuter et bien c'est quand même plus facile à lire quelque chose de propre et rigoureux</p>	<p>« ... la rigueur que j'ai exigé... »</p> <p>« ... ils l'appliquent sur le schéma... »</p> <p>« ... ils corrigent leur schéma... »</p> <p>« ... devient juste... »</p> <p>« ... qui au départ est parti de la forme... »</p> <p>« ... je le vois... »</p> <p>« ... à travers la rigueur que j'exigeais... »</p> <p>« ... d'eux-mêmes... »</p> <p>« ... c'est assez surprenant... »</p> <p>« ... le schéma est devenu juste... »</p> <p>« ... ils sont déjà plus respectueux... »</p> <p>« ... le fait d'avoir de l'exigence sur la forme... »</p> <p>« ... je l'exploite mieux... »</p> <p>« ... j'ai repris... »</p> <p>« ... j'ai déjà corrigé... »</p> <p>« ... quelque chose de propre et rigoureux... »</p>	Autonomie	individualisation

255 à 258	, non, j'suis, non là, je vois des fois le changement de comportement de certains jeunes qui saisissent justement l'intérêt de la propriété, de la justesse, du respect des normes que ce document là, je le donne au voisin, il est exploitable, aussi que si il était esquissé ou brouillonné, ben, il est nullement exploitable même pour soi-même dans l'heure qui suit ou plus tard	« ... le changement de comportement... » « ... l'intérêt de la propriété, de la justesse, du respect des normes... » « ... pour soi-même... »	Prise de conscience	Pédagogie
258 à 260	donc, euh, si certains jeunes saisissent ça serait déjà, c'est le côté rassurant, c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien quand ils percutent là-dessus.	« ... certains jeunes saisissent... » « ... c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien... » « ... ils percutent là-dessus... »	Remise en cause	Reconnaissance
262 à 270	b27 : En quoi reconnais-tu ces changements chez l'apprenti ? B27 : Ça, ça le changement peut se ressentir au niveau comportement, la rigueur sur le papier devient une rigueur même, où je dirais, sans parler de rigueur, ne serait-ce qu'un certain respect, fermer sa blouse, faire ses lacets, mettre son, ça va changer véritablement sur le, euh, même le comportement du jeune à travers une exigence qu'on aurait eu sur l'utilisation voisine d'une règle, d'un compas, d'un trace lettre, l'euh, c'est un tout qui se met en place mais sachant vendre l'affaire, et dire que c'est devenu exploitable, tu devient exploitable, c'est-à-dire que c'est même lui qui devient véritablement professionnel, quand on constate ça sur un jeune, on dit qu'on a gagné, le reste va se mettre en place tout seul	« ... la rigueur sur le papier... » « ... qu'un certain respect... » « ... ça va changer véritablement... » « ... à travers une exigence... » « ... c'est un tout qui se met en place... » « ... c'est même lui qui devient véritablement professionnel... » « ... on dit qu'on a gagné... » « ... le reste va se mettre en place tout seul... »	Accompagnement	Individualisation
270 à 271	hun, c'est un petit peu, je pense, ce qui est vrai dans mon domaine est vrai pour d'autre matière, d'autre domaine	« ... je pense... » « ... ce qui est vrai dans mon domaine est vrai pour d'autre matière... »	Didactique	pédagogie
273 à 289	b28 : Est-ce que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ? B28 : Euh, oui, déjà pour moi, pour moi dans la réalisation d'un schéma ou même d'un câblage. b29 : Est-ce que tu peux me décrire cette situation ?	« ... la réalisation... » « ... on va valider ce document ensemble... » « ... la réalisation qu'il va faire en autonomie... »	Socialisation	Individualisation

	<p>B29 : Euh, ben, suite au document que je parlais tout à l'heure, on va valider ce document ensemble, si il y a encore quelques anomalies, on va même les laisser de manière c'qu'au moment de la réalisation qu'il va faire en autonomie, aller ensuite définir les outils dont il a besoin, aller se rendre sur la platine ou l'ouvrage concerné, il va réaliser puis on va, je vais les laisser réaliser jusqu'à priori à un moment où si il y a encore une anomalie sur le document, faut qu'il puisse la constater au moment de la réalisation et c'est là qu'on voit une certaine autonomie, quand le jeune justement au moment de la réalisation constate que sur les documents qu'il exploite, qu'il y a une petite erreur, là on a atteint un, un certain degré d'autonomie, de responsabilité et ça pour les meilleurs de nos jeunes, on le constate en fin de première année, cette autonomie, cette responsabilité, je commence, mais je justifie, je continu d'analyser même tout en travaillant, je continu de réfléchir, hun, j'exécute pas bêtement, et pour les meilleurs de nos jeunes, ben, on, on voit cette, cette autonomie se mettre en place en fin de première année, petit commentaire pour d'autre faudrait cinq ou dix ans et c'est pas sur de, de l'obtenir.</p>	<p>« ... il va réaliser... » « ... qu'il puisse la constater... » « ... c'est là qu'on voit une certaine autonomie... » « ... un certain degré d'autonomie... » « ... de responsabilité... » « ... je commence, mais je justifie... » « ... je continu d'analyser... » « ... je continu de réfléchir... » « ... j'exécute pas bêtement... » « ... cette autonomie se mettre en place... »</p>		
291 à 303	<p>b30 : Donc, euh, quand tu, quand tu as donc cette situation de réalisation de schéma ou de câblage là, où l'apprenti effectue son travail en autonomie, euh à quoi reconnais-tu que l'apprenti est autonome maintenant ? Comment tu sais qu'il est autonome dans, dans la réalisation d'un schéma ou d'un câblage ? Comment tu sais qu'il est autonome, toi ? Comment tu peux, euh, percevoir ?</p> <p>B30 : Tout bêtement, il y a beaucoup moins de eh m'sieur, c'est ça, hun, beaucoup moins d'appel, euh, du formateur, dans l'atelier beaucoup moins d'appel et puis une certaine assiduité au poste, c'est-à-dire qu'il appelle pas le formateur mais il ne va pas non plus papillonner, il est à son poste, il s'y tient et à un moment donné, il a terminé, la tenue du poste montre que le, le gars est autonome, il aura rassembler ses outils, aura mis ses documents en place avant même d'appeler le formateur donc là, il a déjà un degré d'autonomie de, de responsabilité ça, ça s'voit, le, c'est le comportement global, hun, on le cerne avec des jeunes, on voit que le, qu'un bon nombre de choses sont passées, hun, donc par le fait</p>	<p>« ... il y a beaucoup moins de eh m'sieur... » « ... beaucoup moins d'appel... » « ... une certaine assiduité au poste... » « ... il ne va pas non plus papillonner... » « ... il est à son poste... » « ... la tenue du poste montre que le, le gars est autonome... » « ... il a déjà un degré d'autonomie... » « ... qu'un bon nombre de choses sont passées... »</p>	Autonomie	Individualisation

	qu'ils nous appellent moins puis qu'ils papillonnent moins dans l'atelier.			
305 à 314	<p>b31 : Alors, pour toi, quels sont les méthodes, les outils, les situations que toi, tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti ?</p> <p>B31 : Pour améliorer l'autonomie (il réfléchit)...</p> <p>b32 : Ouais, qu'est ce que tu utiliserais comme méthode, comme outils, comme situation ? Pour justement, pour augmenter l'autonomie chez l'apprenti ?</p> <p>B32 : J'dirais, tous les outils dont on dispose sont, sont bons depuis les outils de, de base de, de travail, l'outil papier, l'outil informatique, tous les outils sont bons c'est plus, euh, améliorer l'autonomie d'un jeune</p>	<p>« ... tous les outils dont on dispose... »</p> <p>« ... l'outil papier, l'outil informatique... »</p>	Outils pédagogiques	Pédagogie
314 à 317	<p>c'est aussi beaucoup l'accompagner au départ, ben, c'est une grande disponibilité des formateurs au départ et cette disponibilité où l'on peut transmettre beaucoup ça va permettre, euh, de, de l'autonomie, euh, relativement rapidement au jeune, c'est la disponibilité du formateur quelque soit, j'dirais l'outil technique associé</p>	<p>« ... l'accompagner au départ... »</p> <p>« ... une grande disponibilité des formateurs au départ... »</p> <p>« ... où l'on peut transmettre beaucoup... »</p> <p>« ... va permettre... »</p> <p>« ... l'outil technique associé... »</p>	Accompagnement	Individualisation
317 à 322	<p>faut vraiment que la transmission, les premières heures il y a vraiment, euh, un échange, qui se fasse un transfert, qui se fasse, et là il faut être vraiment dans l'individualisation, le cours particulier avec le jeune mais j'dirais qu'importe la technologie, hun, de l'outils, hun, c'est vraiment la disponibilité de l'un et de l'autre, de l'un et de l'autre parce que le, euh, l'apprenti faut qu'il soit aussi réceptif à ce moment là et là, faut qu'il y ai un contexte, une sensibilité de l'un et de l'autre, un échange et là, là ça se construit et après ben.</p>	<p>« ... la transmission... »</p> <p>« ... il y a vraiment, euh, un échange... »</p> <p>« ... un transfert, qui se fasse... »</p> <p>« ... il faut être vraiment dans l'individualisation... »</p> <p>« ... le cours particulier... »</p> <p>« ... la disponibilité de l'un et de l'autre... »</p>	Relation enseigné/enseignant	Pédagogie

		« ... aussi réceptif... » « ... un contexte, une sensibilité... » « ... là ça se construit... »		
324 à 328	b33 : Quel genre de contexte il faut ? B33 : Euh, comme celui-ci, (silence), euh, une petite pièce, une salle classique, un tableau, un PC, des outils pédagogiques classiques, hun, un rétroprojecteur pourquoi pas, un petit peu de matériel, l'accès au matériel toujours et c'est surtout du temps	« ... une petite pièce... » « ... une salle classique,... » « ... un tableau... » « ... un PC... » « ... des outils pédagogiques classiques... » « ... un rétroprojecteur... » «...un petit peu de matériel... » « ... surtout du temps... »	Outils pédagogiques	Pédagogie
328 à 332	, hun, on donne de l'autonomie et de la responsabilité à, à l'apprenant quand, quand lui consacrant du temps et un, et un discours particulier, si on veut atteindre faut un discours spécifique à l'individu c'est vraiment du cours particulier l'individualisation, c'est ça, hum, c'est l'individu, donc j'vais dire le, si on veut, le nec plus ultra c'est ça maintenant, dans une réalité un peu plus, euh, concrète, j'dirais, il faut des petits effectifs, une dizaine d'individus, on peut arriver à faire du cas par cas avec une dizaine d'individus,	« ... on donne de l'autonomie et de la responsabilité... » « ... lui consacrant du temps... » « ... un discours particulier... » « ... du cours particulier l'individualisation... » « ... l'individu... » « ... concrète... » « ... faire du cas par cas... »	Autonomie	Individualisation
332 à 335	le support est secondaire, hun, le support peut-être papier, tableau blanc, euh, transparents, outils informatiques certes mais je dirais l'outil informatique contribue à, à l'aspect virtuel de leur monde, à mon sens, c'est pas forcément la solution, hun, on reste dans le virtuel, ils sont nés avec du virtuel,	« ... le support... » « ... tableau blanc... » « ... transparents, outils informatiques... » « ... on reste dans le virtuel... »	Outils pédagogiques	Pédagogie

335 à 343	j'aime mieux mettre les choses à plat, euh, une feuille de papier elle est à plat sur la table alors qu'un écran reste toujours vertical, ça c'est mon, mon sentiment à moi donc l'informatique c'est pas la, c'est pas la panacée c'est pas, c'est pas forcément ce qui va de mieux, des petits effectifs et on discute avec chacun, on cerne les difficultés et on redistribue à la limite un document développé par rapport au niveau du jeune et on ira peut-être rechercher beaucoup plus loin les difficultés qui sont des fois le français, le calcul mental, la réflexion, l'analyse donc on peut aller chercher des documents un peu plus adapter à un jeune qui aurait ce genre de difficultés et puis d'autres qui où les pré requis sont bien stables avec de bons acquis, on va un petit peu plus loin dans, dans la démarche technique ou scientifique	« ... j'aime mieux mettre les choses à plat... » « ... mon sentiment à moi... » « ... des petits effectifs et on discute avec chacun... » « ... on cerne les difficultés... » « ... la réflexion, l'analyse... » « ... aller chercher des documents un peu plus adapter... » « ... les pré requis... » « ... on va un petit peu plus loin... »	Verbalisation de l'action	Pédagogie
343 à 346	il faut que ça reste sur une dizaine de personnes, ça me paraît accessible on peut découper notre temps, c'est une affaire de temps, on peut découper notre temps sur une séance et puis à la limite sur une séance d'une heure ça fait six minutes chacun, on arrive à le faire, si on a vingt gus, c'est trois minutes chacun, il n'y a plus rien qui passe, c'est bête comme ça, hun, je vois ça comme ça.	« ... ça me paraît accessible... » « ... on peut découper notre temps... » « ... ça fait six minutes chacun... » « ... l n'y a plus rien qui passe... »	alternance	individualisation
348 à 354	b34 : D'après toi, quels sont les outils, les méthodes et les pratiques qui t'aiderais à enrichir ton enseignement à toi? B34 : Pour enrichir notre enseignement à nous, ben, peut-être un peu, euh, de l'échange aussi et, ben, c'est une affaire d'échange, donc échanger, peut-être, plus régulièrement entre formateurs, pas forcément de la même discipline mais, mais plus de concertation, d'échange, ça se fait à ce jour de manière très occasionnelle à travers des groupes de travail lorsqu'il y a des révisions de référentiels.	« ... enrichir notre enseignement... » « ... de l'échange... » « ... une affaire d'échange... » « ... entre formateurs... » « ... pas forcément de la même discipline... » « ... plus de concertation... » « ... à travers des groupes de travail... »	Echanges de pratiques	Pédagogie
356 à 362	b35 : Donc, les outils c'est quoi, donc ça c'est plus des pratiques ça, quels seraient des outils ou des méthodes qui pourrait d'aider à enrichir ton enseignement ?	« ... plonger dans la technologie... » « ... des tableaux interactifs... » « ... l'interactivité c'est, c'est très	Outils pédagogiques	Pédagogie

	B35 : Des outils, des méthodes (il réfléchit), bon, pas plonger dans la technologie, c'est vrai que maintenant on fait des, des, des tableaux interactifs (rires), est ce que c'est pas un petit peu luxueux, mais pourquoi pas, c'est vrai que l'interactivité c'est, c'est très constructif aussi, mais c'est de la, c'est plus de la technologie, pas persuadé que le message passe mieux, hun, parce que on ne va pas le maîtriser au début, je ne suis pas persuadé	constructif... » « ... le message passe mieux... »		
363 à 369	des méthodes plus, des méthodes, des méthodes, peut-être, justement des méthodes à acquérir, je des méthodes pédagogiques où, nous, on n'a, en ce qui me concerne, j'ai eu très peu de formation, euh, pédagogique, il y a peut-être, euh, des pré-requis pédagogiques dont on ne dispose pas chez nous, hun, donc une petite pique de rappel, pourquoi pas, associé aux découpages de séance, parce que ma façon de découper, elle est plus associée à ma sensibilité qu'à des choses un peu plus, peut-être, concrète et scientifique ou technique, il y a certainement un découpage qui, qui permettrait d'aller, d'être plus performant encore dans les cours, je pense que là, peut-être, au niveau pédagogique, annuel temps en temps peut-être faire le point, ça on le fait pas.	« ... des méthodes à acquérir... » « ... des méthodes pédagogiques... » « ... très peu de formation... » « ... des pré-requis pédagogiques dont on ne dispose pas... » « ... une petite pique de rappel... » « ... associé aux découpages de séance... » « ... à ma sensibilité... » « ... concrète et scientifique ou technique... » « ... peut-être faire le point... »	Méthodes	Pédagogie
371 à 382	b36 : Où et quand as-tu appris la façon de transmettre ton savoir ? B36 : Dans la pédagogie, beaucoup de chose sur le tas, si ce n'est que qu'au CTDEC, j'avais eu une formation de formateur et qu'on sortait du décolletage pour la formation continue, il y avait une formation de formateur où on était filmé pendant une séance et c'est vrai que là c'était, c'était, ne serait-ce intéressant de, d'être filmé pour voir comment justement nous perçoit le public et un petit peu les TICs, les manies que l'on a c'est, c'est intéressant qu'une séance soit filmé, aussi bien pour le, le les apprenants que pour les formateurs donc cette formation là, j'en avais tiré quelques, quelques consignes, quelques consignes. b37 : Donc as-tu déjà eu des formations dans le domaine de la	« ... beaucoup de chose sur le tas... » « ... une formation de formateur... » « ... on était filmé pendant une séance... » « ... d'être filmé pour voir comment justement nous perçoit le public... » « ... qu'une séance soit filmé... » « ... aussi bien pour le, le les apprenants que pour les formateurs... »	Expérientiel	Pédagogie

	<p>pédagogie ?</p> <p>B37 : Ben, à part celle-ci, non.</p>	« ... quelques consignes... »		
384 à 387	<p>b38 : D'après toi quelle pédagogie utilises-tu ?</p> <p>B38 : Est-ce qu'il y en a plusieurs ? Euh, non, j'utilise pas de pédagogie, je ne connais pas les termes pour l'instant</p>	<p>« ... j'utilise pas de pédagogie... »</p> <p>« ... je ne connais pas les termes... »</p>	Savoirs être	Institution
387 à 390	<p>je fais en fonction de ma sensibilité (silence), donc je suis dans le relationnel pur, là, avec les jeunes, hun, pas de chose véritablement construite où justement de chose analysée en terme de pédagogie, c'est vraiment du relationnel, de la sensibilité au quotidien, hun, comme on disait tout à l'heure, on rentre en scène et on y va, hun, donc là c'est, c'est justement là qu'il y a certainement des choses à construire, à mettre en place là.</p>	<p>« ... ma sensibilité... »</p> <p>« ... dans le relationnel pur... »</p> <p>« ... pas de chose véritablement construite... »</p> <p>« ... chose analysée... »</p> <p>« ... on rentre en scène et on y va... »</p> <p>« .. des choses à construire, à mettre en place là... »</p>	Ressentis	Pédagogie
392 à 399	<p>b39 : Quel genre de chose, d'après toi, est ce qu'il y a à mettre en place là ?</p> <p>B39 : Je pense justement des, des, un certain découpage des cours, un certain découpage des cours, on a utilisé des supports papier mais faudrait presque un découpage temporel, j'ai telle information à faire passer, euh, dans un cours, un découpage avec un temps associé à chaque information avec aussi, euh, le, le type d'information à faire passer, hun, est ce que, euh, trop d'info tue l'info, est ce que c'est pas risquer de noyer des fois l'essentiel à faire passer, recadrer, recentrer, manque de, de méthodes à ce niveau là, nous on aurait tendance à en dire trop ou pas assez ou tourner autour de l'information essentielle à faire passer</p>	<p>« ... un certain découpage des cours... »</p> <p>« ... un découpage temporel... »</p> <p>« ... avec un temps associé... »</p> <p>« ... le type d'information à faire passer... »</p> <p>« ... trop d'info tue l'info... »</p> <p>« ... de noyer des fois l'essentiel... »</p>	Alternance	Individualisation
399 à 404	<p>donc il y a sûrement de la méthode à mettre en place (silence), maintenant quand même commenté avec un public aussi épars que celui qu'on a, est ce que cette méthode répondrait à tous les cas de figure qu'on a dans un, euh, dans une classe, pas évident, parce que entre le jeune justement dont je parlais tout à l'heure qui, qui a aucun calcul mental, aucune règle d'écriture et un autre qui a tous</p>	<p>« ... la méthode à mettre en place... »</p> <p>« ... cette méthode répondrait à tous les cas de figure... »</p> <p>« ... la méthode va permettre de couvrir</p>	Méthodes	Pédagogie

	les pré-requis et, est ce que la méthode va permettre de couvrir aussi large, hun, toute une classe, c'est pas évident justement, hun	aussi large... »		
404 à 409	j'dirais que là, que les outils pédagogiques, est ce qu'ils sont véritablement adaptés à la, à l'amplitude que l'on met dans une classe, hun, il ne s'agit plus maintenant dans une classe d'avoir deux ou trois cancrs, hun, on a deux, trois très bons qui sont véritablement à leur place et d'autres qui sont arrivés un petit peu par un concours de circonstance, hun, je suis le copain ou c'est l'établissement le plus près ou c'est par le groupement, euh, certaines dispositions scolaires, ben, ce qui va le mieux, euh, etcetera,	« ... les outils pédagogiques... » « ... véritablement adaptés... » « ... l'amplitude que l'on met dans une classe... » « ... une classe d'avoir deux ou trois cancrs... » « ... deux, trois très bons... » « ... par un concours de circonstance... » « ... certaines dispositions scolaires... »	Prise en compte de l'individu	Individualisation
409 à 411	donc les méthodes et les outils pédagogiques finalement ne répondent pas forcément au public, hun, la, la chose est loin d'être simple le besoin pédagogique est là mais ne sera pas forcément, euh, adapté au public.	« ... les méthodes et les outils pédagogiques... » « ... ne répondent pas forcément au public... » « ... le besoin pédagogique est là... » « ... adapté au public... »	Adaptabilité	Individualisation
413 à 420	b40 : Et pour toi, qu'est ce que c'est qu'un bon cours ? Qu'est qu'un bon cours pour toi ? B40 : Faut pas enregistrer, c'est quand t'as pas pris de coup de poing (rires), non, un bon cours c'est quand le jeune, il sourit et puis qu'il a, on voit dans ses yeux qu'il a, qu'il a retenu quelque chose, quelque chose qui n'est pas forcément associé au cours mais son comportement a changé et il y a une étincelle, y a un regard, y a un petit signe de tête, tient, j'ai compris quelque chose, hun, à la limite mais si il a, si sur une petit chose qui, qui reste de, d'une, de deux heures de cours, d'une, même, d'une journée de, d'enseignement professionnel, ben, lorsqu'il y a une petite étincelle ou un petit signe, au revoir, en disant tient, j'ai appris quelque chose aujourd'hui, ben,	« ... le jeune, il sourit... » « ... on voit dans ses yeux... » « ... qu'il a retenu quelque chose... » « ... son comportement a changé... » « ... il y a une étincelle... » « ... j'ai compris quelque chose... » « ... lorsqu'il y a une petite étincelle... » « ... un petit signe... » « ... j'ai appris quelque chose	Satisfaction	Reconnaissance

		aujourd'hui... »		
421 à 424	c'est, c'est bien, c'est le fait que, qu'on quitte et que le jeune a, a le sentiment et puis parce que par l'échange du regard là, j'ai appris quelque chose aujourd'hui m'sieur et bien là, l'un comme l'autre on s'est pas levé pour rien quoi, hun, c'est donc, le cours est terminé lorsqu'il y a un échange comme ça, qui fait par un regard, on dit, tient, il se forme et il a un petit plus qu'avant, il regrette pas son temps et nous non plus.	« ... a le sentiment... » « ... l'échange du regard... » « ... l'un comme l'autre on s'est pas levé pour rien... » « ... le cours est terminé lorsqu'il y a un échange... » « ... il regrette pas son temps et nous non plus.... »	Estime de soi	reconnaissance
426 à 459	b41 : Alors maintenant, qu'entends-tu par les IFTI, les ilots de formation techniques individualisés ?qu'est c que t'entends par là ? B41 : Un outil très chouette mais presque luxueux. b42 : Pourquoi ? B42 : Luxueux et puis qui, hum, qui peut perturber le jeune à l'approche initiale, si on veut faire de la formation, pour nous, de type niveau cinq, niveau quatre, niveau trois, le jeune quand il arrive, hop, il focalise sur l'écran, voilà il y a un écran, il y a un ordinateur, faudrait presque que le, l'ordinateur soit derrière et qu'il arrive dans un second temps et quand on approche de ces ilots de formation pour ceux dont on dispose, nous, hun, la focalisation, elle est informatique, ça y est de nouveau, tient, j'ai encore un jouet, j'vois ça comme ça, j'ai de nouveau un écran, ça y est, voilà, ma PlayStation deux, trois et on focalise sur l'outil informatique alors que la vocation de l'ilots ça serait de mettre en place tout un parcours de, de connaissances d'exercices et d'applications pratiques alors que là, le PC casse d'amblée tout ce que l'on veut mettre en place autour les ressources, ben non, finalement, je vais faire défiler les pages à l'écran donc ça va défiler, ça va occuper, ça va montrer finalement que j'ai une certaine activité vu que ça bouge à l'écran, ben, même qu'il y a même des animations, des choses comme ça, ensuite, ben, les exercices, ben, comme il y a beaucoup de choses qui sont, euh, de type QCM, les pourcentages, je le fais	« ... presque luxueux... » « ... perturber le jeune à l'approche initiale... » « ... il focalise sur l'écran... » « ... il y a un ordinateur... » « ... l'ordinateur soit derrière... » « ... la focalisation, elle est informatique... » « ... encore un jouet... » « ... la vocation de l'ilots ça serait de mettre en place tout un parcours... » « ... le PC casse d'amblée... » « ... autour les ressources... » « ... chercher à analyser mais je brule les étapes... » « ... je connais bien la combine informatique... » « ... les exercices ne sont pas forcément fait... »	Autonomie	Individualisation

	<p>plusieurs fois, hop, jusqu'à ce que j'obtienne cent pour cent sans véritablement, sur certain exercice, chercher à analyser mais je brule les étapes parce que je connais bien la combine informatique et je refait plusieurs fois le test sur certain où c'est possible de le faire, donc les exercices ne sont pas forcément fait avec la chronologie souhaitée et puis application pratique, ben, finalement comme j'ai l'ordinateur, tant que je peux passer mon temps sur l'ordinateur, pourquoi j'irais m'embêter à prendre dans des dessertes, les outils puis câbler, ou alors je mettrais deux fils pour montrer que j'ai eu quand même une certaine activité sur la journée d'atelier. L'outil informatique qui est en place sur le poste, il casse l'esprit IFTI, hun, qu'il soit, euh, secondaire mais à la limite peut-il l'être vu que les parcours sont justement dressés pour éviter la multiplication de papier donc tout le parcours est sur l'ordinateur pour éviter de faire des tirages trop conséquents mais en même temps c'est pas (silence), ça casse l'approche de, de l'ilot, hun, casse l'approche de l'ilot, moi, niveau cinq et niveau quatre j'utilise très peu, hun, et puis souvent c'est, soit c'est, j'fais que de l'automatisme donc là c'est que l'écran et puis on dialogue avec l'automate ou alors l'écran reste éteint et on fait un câblage mais faire tout, tout un parcours cours, exercices et application pratique, non, là y a, y a trop, c'est trop focalisé sur l'ordinateur, le câblage ne sera pas conséquent et les exercices pas forcément bon, y a une méthode à mettre en place qui est importante aussi là (silence), cet outil là, euh, à mon avis ça s'adresse à niveau trois, niveau trois ça c'est mon sentiment.</p>	<p>« ... je peux passer mon temps sur l'ordinateur... »</p> <p>« ... pourquoi j'irais m'embêter... »</p> <p>« ... il casse l'esprit IFTI... »</p> <p>« ... les parcours sont justement dressés... »</p> <p>« ... ça casse l'approche de, de l'ilot... »</p> <p>« ... c'est trop focalisé sur l'ordinateur... »</p> <p>« ... y a une méthode à mettre en place qui est importante... »</p>		
461 à 469	<p>b43 : Pour toi, que pourrait apporter ces IFTI à l'apprentissage théorique des apprentis ?</p> <p>B43 : L'apprentissage, euh, dans l'enseignement général en gros, dans l'enseignement général (il réfléchit), et bien les, les cours tel qu'ils sont présentés sont très, très aérés, hun, les cours sont très aérés, c'est très propres, y a de la couleur, y a de l'animation, y a des liens avec des justement des supports ou des ressources beaucoup plus riches, le jeunes qui, qui a envie de creuser, ben, des liens lui sont proposés pour aller plus loin donc si il a bien acquis, euh, ce qu'on lui demande, il peut aller plus loin, celui qui a des</p>	<p>« ... les cours tel qu'ils sont présentés sont très, très aérés... »</p> <p>« ... c'est très propres... »</p> <p>« ... y a de la couleur... »</p> <p>« ... y a de l'animation... »</p> <p>« ... y a des liens... »</p> <p>« ... des ressources beaucoup plus</p>	Apprentissages	Pédagogie

	difficultés, il aura des liens spécifiques pour aller justement rechercher d'autre, d'autres pré-requis ou d'autres bases, les cours sont très aérés très, très conviviaux, hun, donc, euh, pour l'enseignement général c'est un très bon outil (silence),	riches... » « ... envie de creuser... » « ... des liens lui sont proposés... » « ... il peut aller plus loin... » « ... d'autres pré-requis ou d'autres bases... » « ... très conviviaux... » « ... un très bon outil... »		
469 à 479	par rapport aux devoirs et aux applications, on a toujours le même piège, est ce que, euh, on vient mettre en place un outil, l'outil ou la méthode pour qu'y ai pas de, pour que la chronologie dans un cours soit respectée et qu'il y a un petit bidouilleur de l'informatique aille pas, euh, j'veux dire des fois, euh, trop loin, hun, sans en survolant le cours plutôt quand, quand le lisant réellement ou en le travaillant réellement c'est le, le risque alors des fois, ça peut-être verrouillé ça, à priori on ne peut passer au chapitre suivant qu'en ayant lu tel chapitre mais quand on regarde les temps de lecture de chapitre, c'est dix secondes, hun, donc on voit des fois et, ben, il suffit d'avoir cliquer et fait défiler, on est presque associé à un chrono mais à la limite, est ce que véritablement il ne va pas rester planter un quart d'heure sur le chapitre là, là c'est pas forcément évident de le mettre en place quoi, hun, de, de verrouiller la chronologie d'un parcours puis de vérifier, euh, la traversée chronologique que le, le, le véritable, euh, attention du jeune sur le, euh, sur le cours,	« ... aux devoirs et aux applications... » « ... la chronologie dans un cours soit respectée... » « ... en survolant le cours... » « ... on regarde les temps de lecture... » « ... associer à un chrono... » « ... de verrouiller la chronologie d'un parcours... » « ... la traversée chronologique... » « ... attention du jeune... »	Accompagnement	individualisation
479 à 490	à la limite quand t'as, on a les jeunes les yeux dans les yeux, ben, on voit si il est la tête ailleurs (rires), ou ça reste qu'un écran, hun, donc pour moi c'est pas, hun, si il n'y a pas une certaine maturité du jeune, euh, on aura les mêmes difficultés qu'en enseignement professionnel. b44 : Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? B44 : Non, non, j'pense que la conclusion elle est là, ça sera toujours un bon outil, l'enseignement général, enseignement	« ... les jeunes les yeux dans les yeux... » « ... on voit si il est la tête ailleurs... » « ... une certaine maturité du jeune... » « ... les mêmes difficultés qu'en enseignement professionnel... » « ... un public déjà assez bien	Relations enseigné/enseignant	Pédagogie

	professionnel mais c'est, il faut un public déjà assez bien préparé, préparé à ce genre d'outil. b45 : C'est bon. B45 : On va arrêter là.	préparé... » « ... préparé à ce genre d'outil... »		
--	---	---	--	--

Analyse entretien 3 – Claude, le 12 mars 2010.

N° de lignes	Entretien Claude	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 22	<p>c1 : je vais t'expliquer un petit peu en quoi consiste euh mon sujet de mémoire de recherche, donc je me suis posé une question donc ma problématique c'est cette question là et euh j'te poserai les questions par la suite euh concernant cette question d'accord, ma question de départ de, de mémoire c'est en quoi les méthodes d'enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l'individualisation de l'enseignement général dans un CFAI ?</p> <p>C1 : (siffle) alors là, il faudra que tu m'éclaire un peu là</p> <p>c2 : donc voilà un petit peu ma question de départ.</p> <p>C2 : là j'ai pas compris le début</p> <p>c3 : en quoi les méthodes d'enseignement techniques modularisées en gros c'est en quoi chez nous dans un CFAI centre chez nous les euh les IFTI jouent un rôle est ce qu'on peut transposer ses enseignements IFTI à l'individualisation de l'enseignement général chez nous.</p> <p>C3 : d'accord.</p> <p>c4 : est-ce que c'est transposable ou pas voila la question en gros ce que cela veut dire, donc pour l'instant au départ je vais te poser des questions te concernant puisque ça me permet de poser le cadre d'accord et puis ça te permet aussi de pouvoir t'exprimer. Donc dans un premier temps la première question va être peux-tu te présenter ?</p>	Non retenu		
24 à 26	<p>C4 : en termes d'identité Claude Z, cinquante ans, marié quatre enfants, en terme d'identité. En terme de fonction formateur, formateur enseignement mi technique mi-général, bon, les matières ça a pas beaucoup d'importance à mon gout</p>	<p>« ... de fonction formateur... »</p> <p>« ... enseignement mi technique mi-général... »</p> <p>« ... les matières... »</p>	Disciplines	Institution

26 à 31	en terme de personne, je suis exigeant ce qui ne veut pas dire autoritaire, exigent et euh exigent sur beaucoup de point tant au niveau du travail qu'au niveau du comportement et mon objectif principal professionnel c'est de faire progresser les jeunes en règle générale c'est-à-dire c'est pas forcément qu'ils soient les meilleurs, mais qu'ils passent d'un point A à un point B quoi d'un niveau A à un niveau B à partir du moment que le niveau B soit supérieur au niveau A peut importe le delta entre les deux ce que je veux c'est qu'ils progressent	« ... je suis exigeant... » « ... autoritaire, exigent... » « ... au niveau du travail... » « ... qu'au niveau du comportement... » « ... objectif principal professionnel... » « ... faire progresser les jeunes... » « ... qu'ils progressent... »	Relation enseigné/enseignant	Pédagogie
31 à 36	et la, la progression je pense que ça passe beaucoup par la réflexion le fait de réfléchir voilà donc ça c'est mon exigence réfléchir bon en terme de parent, en terme de parent en terme de parent ben (souffle), en terme de parent j'te dirais euh j'ai toujours l'impression de faire bien au moment où je le fais après coup c'est peut-être différent mais euh j'me suis toujours dit que si je réagissais à un moment ou à un autre peu importe le sens de la réaction si elle est positive ou négative par rapport à la demande des enfants je pensais toujours je dirais réagir pour leurs bien mais bon, voilà en terme de parent	« ... ça passe beaucoup par la réflexion... » « ... mon exigence réfléchir... » « ... en terme de parent... » « ... l'impression de faire bien... » «...si je réagissais à un moment ou à un autre... » « ... le sens de la réaction... » «...réagir pour leurs bien... »	Apprentissage	Pédagogie
36 à 42	, ben après en terme de citoyen oh j'ai plein de chose à me reprocher en terme de citoyen, bon (silence) je pense que je suis relativement respectueux , relativement respectueux de la loi c'est-à-dire que je, je suis dans, dans le principe des quatre-vingts vingt, j'en respect quatre-vingts pour cent et qu' y a vingt pour cent surement que je ne respecte pas plus par ignorance que par euh par volonté délibéré, en terme religieux en terme religieux je suis euh je suis en pente descendante et non pas en pente montante (rires) ça c'est ça c'est moi euh globalement, alors la question c'est ma présentation oui voila c'est, c'est, c'est voila j't'ai présenté moi euh sur différents niveaux différents thèmes.	« ... citoyen... » «...en terme de citoyen... » « ... relativement respectueux... » « ... respectueux de la loi... » « ... le principe des quatre-vingts vingt... » « ... je ne respecte pas plus par ignorance... » « ... en terme religieux... »	Savoirs être	Institution
44 à 57	c5 : d'accord, alors par rapport à cette présentation on va essayer	Non retenu		

	<p>d'aller plus loin dans la présentation, euh est-ce que tu peux me raconter ton parcours professionnel ?</p> <p>C5 : mon parcours professionnel, alors j'ai commencé en mille neuf cent quatre vingt quatre, alors avant mille neuf cent quatre vingt quatre en fait puisque j'avais des jobs d'été, justement des jobs d'été des travaux d'été, euh des travaux étudiants ce qu'on n'appelait pas ça des travaux étudiants à l'époque euh j'ai travaillé euh déjà beaucoup avec mon papa qui était agriculteur donc dans les champs les moments de la moisson, des labours et le reste puis j'ai travaillais dans une minoterie en été où là je trimbalais des sacs de farine dont je chargeais les camions à l'époque donc j'avais dix huit ans à l'époque pas tout à fait puis une fois que j'ai eu mon permis de conduire j'ai travaillé trois années de suite toujours en étant étudiant, dans une entreprise de location de véhicules utilitaires où là je préparais les véhicules pour les clients je j'établissais des, des contrats quand le client arrivait je louais je réceptionnais le chèque et j'enregistrais le chèque sur le sur le cahier de compte à l'époque voilà j'ai fais ça pendant trois ans trois ans de suite et puis après j'ai fais mon service militaire comme tout à chacun qui est une année ou là j'ai découvert pas mal de chose</p>			
57 à 76	<p>et puis à la sortie de mon DUT j'ai travaillé à (entreprise pétrolière de nomination anglaise) qui est une entreprise de fabrication euh d'équipement pétrolier contrairement à ce que l'on pourrait penser (traduction littérale du nom de l'entreprise en français) hun groupe euh on fabriquer des équipements pétrolier où là j'étais agent d'ordonnancement lancement c'est-à-dire que je suivais des commandes entre, entre euh la réception du client en fait le cahier des charges du client la commande était effectuée et moi je suivais toutes les pièces de la commande jusqu'à l'assemblage jusqu'à la livraison donc j'étais capable de dire à tout moment où en était où en était la commande du client sachant que c'était pas c'était pas sur une semaine hun c'était sur des mois et des mois donc on avait plusieurs commandes à suivre et je savais dire à quel euh à quel niveau de, de production assemblage compris la commande du client était donc je savais où était les pièces dans l'atelier pour telle commande tel client euh ce qu'il fallait faire après donc je les</p>	<p>« ... à la sortie de mon DUT... »</p> <p>« ... une entreprise de fabrication... »</p> <p>« ... j'étais agent d'ordonnancement lancement... »</p> <p>« ... je suivais des commandes... »</p> <p>« ... le cahier des charges du client... »</p> <p>« ... je suivais toutes les pièces... »</p> <p>« ... j'étais capable de dire... »</p> <p>« ... je savais dire à quel... »</p> <p>« ... je savais où était les pièces... »</p> <p>« ... ce qu'il fallait faire après... »</p>	Savoirs faire	Institution

	<p>faisait transporter dans les services et ainsi de suite, donc ça, ça durée pendant deux ans deux ans puis après j'ai travaillé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) bon ça tu le sais (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) là j'ai travaillé pendant euh dix ans à raison de grosso modo deux ans à trois années par, par service j'étais au service contrôle puis après au service production puis après au service méthode puis après au service assistance production donc euh tu vois quatre service sur euh sur une dizaine d'année ça fait deux à trois ans par, par service et à chaque fois j'avais des responsabilités euh croissantes c'est-à-dire qu'euh au service contrôle où j'étais euh j'avais des responsabilités d'action sur le terrain et puis au service assistance production vers la fin j'avais des responsabilités d'action sur le terrain mais de personnels aussi puisque j'avais une petite quinzaine de personnels douze personnes sous ma responsabilité donc voilà</p>	<p>« ... je les faisait transporter dans les services... »</p> <p>« ... j'ai travaillé à... »</p> <p>« ... deux ans à trois années par, par service... »</p> <p>« ... au service contrôle... »</p> <p>« ... au service production... »</p> <p>« ... au service méthode... »</p> <p>« ... au service assistance production... »</p> <p>« ... j'avais des responsabilités... »</p> <p>« ... j'avais des responsabilités d'action... »</p> <p>« ... j'avais une petite quinzaine de personnels... »</p> <p>« ... sous ma responsabilité... »</p>		
76 à 94	<p>ça après quoi je suis arrivé au CFAI Centre où j'ai été formateur de mathématiques, sciences et puis j'ai été muté puisque je n'avais pas vendu la maison donc j'ai été muté et euh en fait pas tout à fait ça c'est qu'on a signé un compromis de vente et euh comme le compromis c'est quelque chose qui est très aléatoire euh on ma proposé de me muter à (ville moyenne de la région centre) mais le compromis n'a pas sauté n'a pas été annulé donc j'ai du vendre la maison donc euh mais j'avais accepter le poste à (ville moyenne de la région centre), alors à (ville moyenne de la région centre) pourquoi ? et bien tout simplement parce que ça j'ai laissé tomber les math sciences qui était quelque chose de très théorique prendre quelque chose de plus technique et qui se rapprochait plus de ma dernière fonction euh en entreprise donc dessin industriel mécanique ce que je faisais en entreprise sachant que si j'ai oublié quand même à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) avant d'être au service contrôle j'ai été euh j'ai été au</p>	<p>« ... au CFAI Centre... »</p> <p>« ... formateur de mathématiques, sciences... »</p> <p>« ... j'ai laissé tomber les math sciences... »</p> <p>« ... de très théorique... »</p> <p>« ... chose de plus technique... »</p> <p>« ... dessin industriel mécanique... »</p> <p>« ... au service formation... »</p> <p>« ... j'ai formé le personnel de l'entreprise... »</p> <p>« ... intégration des statistiques</p>	Disciplines	Institution

	euh au service formation ma toute première fonction à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) service formation et j'ai oublié celle là, c'est là que j'ai formé le personnel de l'entreprise tout le personnel c'est-à-dire les deux euh les mille cinq cents personnes alors pas tout à fait parce que les cadres je les ai pas formés mais personnels d'atelier donc grosso modo euh les deux tiers du personnel au contrôle statistique donc intégration des statistiques théoriques mathématiques au sein de l'entreprise ce qui n'a pas été un mince à faire mais ce qui se fait maintenant automatiquement puisqu'il y a des machines automatiques qui font ça donc voilà donc en fait je suis à la fois revenu à mes premier amours c'est-à-dire la formation et à la fois du côté technique en arrivant ici à (ville moyenne de la région centre) parce que ça s'approchait beaucoup plus de mon dernier poste à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France)	théoriques mathématiques... » « ... je suis à la fois revenu à mes premier amours... » « ... la formation... » « ... du côté technique... »		
94 à 96	même si il y a du management du personnel en moins c'est qui m'manque d'ailleurs c'est qui manque (rires) voilà si j'peux pousser M W. si j'peux tuer j'le tue d'accord j'prends sa place bon j'rigole (rires) mais bon comme tu me dis que tu vas enlever les noms c'est bon (rires).	« ... du management du personnel... » « ... c'est qui m'manque d'ailleurs... » « ... c'est qui manque... » « ... j'prends sa place... »	Estime de soi	Reconnaissance
98 à 108	c6 : Donc là tu as parlé de ta, ta ton parcours professionnel, donc là maintenant on va passer euh plutôt à ta formation initiale donc quelle est ta formation initiale ? C6 : alors ma formation initiale donc j'ai un Bac D sciences de la vie de la terre voilà comme à ton époque euh puis après j'ai fait un DUT génie mécanique à l'IUT de (grande ville) en Champagne où là ça commencer euh à l'époque en DUT diplôme universitaire de technologie ce après quoi j'ai suivi quand j'étais à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) les cours du CNAM pour aller jusqu'au début du niveau C alors je sais pas si tu connais niveau A niveau B niveau C et fin de niveau C tu as ton diplôme d'ingénieur hun on te délivre ton diplôme d'ingénieur après présentation d'un certains nombres d'épreuves donc je suis aller moi jusque euh un an avant j'ai arrêté un an avant de euh d'obtenir le diplôme d'ingénieur donc euh fin du niveau B	« ... j'ai un Bac D... » « ... j'ai fait un DUT génie mécanique... » « ... DUT diplôme universitaire de technologie... » « ... les cours du CNAM... » « ... un DEST diplôme d'étude en sciences technique et industrielle... »	Diplôme	Institution

	ce qui me donne un DEST diplôme d'étude en sciences technique et industrielle voilà.			
110 à 126	<p>c7 : D'accord, maintenant on va passer plutôt à des questions un peu plus euh réelles et euh ben actuelles d'ailleurs euh je vais te demander ce que tu enseignes aujourd'hui ?</p> <p>C7 : Aujourd'hui ?</p> <p>c8 : Aujourd'hui.</p> <p>C8 : Juste, juste vendredi euh juste vendredi 12 ou pas ? (rires).</p> <p>c9 : Aujourd'hui à l'heure actuelle.</p> <p>C9 : Alors à l'heure actuelle, le dessin industriel assisté par ordinateur, la technologie générale appliquée au métier de la mécanique, la mécanique industrielle, et puis euh et puis bon j'ai fait un petit peu de un petit peu d'initiation informatique world, world principalement c'est tout ce que je fais c'est pas grand-chose (rire).</p> <p>c10 : C'est déjà pas mal !</p> <p>C10 : C'est déjà pas mal</p>	<p>« ... le dessin industriel assisté par ordinateur... »</p> <p>« ... la technologie générale... »</p> <p>« ... au métier de la mécanique... »</p> <p>« ... la mécanique industrielle... »</p> <p>« ... d'initiation informatique... »</p>	Disciplines	Institution
128 à 141	<p>c11 : et depuis quand enseignes-tu ces différentes disciplines ?</p> <p>C11 : alors différentes disciplines et bien depuis que je suis à (ville moyenne de la région centre) c'est-à-dire euh quatre-vingt quatorze dix neuf cent quatre-vingt quatorze donc quatre-vingt quatorze ça fait quinze ans non quatre-vingt quatorze quatre-vingt quinze quatre-vingt seize pardon au temps pour moi euh quatre-vingt seize donc ça fait treize ans.</p> <p>c12 : Et euh concernant, concernant l'enseignement où as-tu déjà enseigné ?</p> <p>C12 : j'ai enseigné, j'ai enseigné euh.</p> <p>c13 : par rapport à ton parcours professionnel.</p> <p>C13 : par rapport à mon parcours professionnel (il réfléchit)</p>	Non retenu		
143 à	c14 : où as-tu déjà enseigné avant d'arriver au CFAI ?	« ... j'ai enseigné... »	Expérientiel	Pédagogie

155	<p>C14 : Alors euh j'ai enseigné quand j'étais étudiant dans un collège à des sixièmes de mathématiques, pour remplacer dans une école privé bien sûr dont je connaissais le Directeur euh pour remplacer un professeur de mathématiques absent euh question d'maladie après j'ai enseigné hun hum. Alors est-ce qu'on dit enseigner ou former ?</p> <p>c15 : Tu choisis</p> <p>C15 : Parce que (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) c'était un peu d'l'enseignement (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) pour tout c'qu'est euh Pour tout c'qu'est statistico process controle SPC euh j'veux dire pendant deux ans j'ai fait ça euh ça pratiquement huit heures par jour (bruits de bouche)</p>	<p>« ... dans un collège à des sixièmes de mathématiques... »</p> <p>« ... pour remplacer un professeur de mathématiques... »</p> <p>« ... c'était un peu d'l'enseignement... »</p> <p>« ...statistico process controle SPC... »</p>		
155 à 172	<p>et euh et puis après au CFA et puis après à la maison puisqu'à la maison on fait qu'ça y'a une qu'a très bien su ce décharger en disant demande à ton père y sait mieux que moi merci</p> <p>c16 : après quelles sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta ou de tes disciplines ? Qu'elles sont tes formations continues ? dans l'domaine de l'enseignement de tes disciplines</p> <p>C16 : de mes disciplines. ma formation continue c'est le CNAM c'est le CNAM est ça s'arrête là et le DUT bien sûr c'est ma formation initiale.</p> <p>c17 : Et le CNAM</p> <p>C17 : Seulement le CNAM</p> <p>c18 : Et a qu'elle période ?</p> <p>C18 : Alors le CNAM alors je suis arrivé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) en quatre vingt cinq quatre vingt huit quatre vingt neuf quatre vingt dix quatre vingt onze quatre vingt douze de quatre vingt huit à quatre vingt douze pendant cinq ans, en cours du soir.</p>	<p>« ... après au CFA ... »</p> <p>« ... y sait mieux que moi... »</p> <p>« ... ma formation continue c'est le CNAM... »</p> <p>« ... c'est le CNAM... »</p> <p>« ... et le DUT bien sûr... »</p> <p>« ... Seulement le CNAM... »</p> <p>« ... le CNAM... »</p> <p>« ... en cours du soir... »</p>	Organismes de formation	Institution

174 à 185	<p>c19 : D'accord. Maintenant on va passer plutôt à au pratique. Tu vas me décrire comment tu fais pour débiter un cours. Tu choisis un cours n'importe lequel et tu m'expliques tu m'expliques c'que tu fais, comment tu t'y prends. N'importe lequel, alors si c'est un cours nouveau ou si c'est un cours qui est dans la continuité, l'un ou l'autre. Tu choisis.</p> <p>C19 : Alors si c'est un cours dans la continuité parce que j'ai encore celui d' ce matin un cours dans la continuité y a déjà première chose c'est que j'attends le silence tout bêtement je m'assieds je n'dis rien j'attends. D'ordinaire le silence arrive sans aucun problème. Je commence par des rappels des qu'on a fait la dernière fois « rapide rapides » des rappels pour reposer les choses ce après quoi soit j'ai des formules à expliquer des choses comme ça dans ces cas là, quoi que je n'les rappels pas je repose des formules que nous avons eu la dernière fois je continue le cours au besoin si ya si y faut qu'je fasse des remarques je pose des théorèmes euh des j'donne des explications complémentaires et des choses comme ça donc je, je pose le cours</p>	<p>« ... j'attends le silence... »</p> <p>« ... je m'assieds je n'dis rien j'attends... »</p> <p>« ... le silence arrive... »</p> <p>« ... Je commence par des rappels... »</p> <p>« ...« rapide rapides » des rappels... »</p> <p>« ... reposer les choses... »</p> <p>« ... j'ai des formules à expliquer ... »</p> <p>« ... je repose des formules... »</p> <p>« ... je continue le cours... »</p> <p>« ... qu'je fasse des remarques... »</p> <p>« ... je pose des théorèmes... »</p> <p>« ... j'donne des explications... »</p> <p>« ... je pose le cours... »</p>	Captiver l'attention	Pédagogie
185 à 188	<p>mais mon cours est toujours structuré grand un grand deux grand trois et une tête de chapitre grand un grand deux grand trois toujours, toujours. Je n'sais pas faire autrement que en leur posant premièrement deuxièmement troisièmement quatrièmement et y a une conclusion au bout</p>	<p>« ... mon cours est toujours structuré... »</p> <p>« ... une tête de chapitre... »</p> <p>« ... Je n'sais pas faire autrement... »</p> <p>« ... en leur posant... »</p> <p>« ... une conclusion au bout... »</p>	Didactique	pédagogie
188 à 198	<p>Donc rappel sur le grand un grand deux ça dépend euh continuité du cours avec explications du cours et très rapidement j'fais mes applications très, très rapidement C'est-à-dire que mon discours mon discours peut être d'un quart d'heure et avoir une heure trois quart à de, de d'application. Des applications sur des exercices en difficulté normalement c'est des difficultés croissantes ce qui n'est pas forcément évident euh pour les jeunes moi, j'essai de les mettre en difficultés croissantes systématiquement mais qu'il y ai entre chaque passage d'application d'exercices, des euh pas des</p>	<p>« ... continuité du cours avec explications... »</p> <p>« ... j'fais mes applications très, très rapidement... »</p> <p>« ... mon discours... »</p> <p>« ... d'application. Des applications... »</p> <p>« ... j'essai de les mettre en difficultés »</p>	Méthodes	Pédagogie

	<p>changement radical c'est-à-dire que euh si j'prends un exemple euh pression égale force sur surface j'vais commencer par les surfaces rectangulaires comme tout le monde sait et puis la deuxième application se sera exactement du même principe $P = F/S$ la surface sera pas de surface rectangulaire mais circulaire ce s'ra un risque. Donc c'est un degré de difficulté supplémentaire, ça donc petit à petit jusqu'à, jusqu'à à la limite mélanger les genres c'est-à-dire mettre plusieurs, plusieurs difficultés et ça s'ra j'dirai le nec plus ultra</p>	<p>croissantes... »</p> <p>« ... d'application d'exercices... »</p> <p>« ... pas des changement radical... »</p> <p>« ... un degré de difficulté supplémentaire... »</p> <p>« ... limite mélanger les genres... »</p> <p>« ... plusieurs difficultés... »</p> <p>« ... j'dirai le nec plus ultra... »</p>		
198 à 200	<p>sachant que mes contrôles je n'les fais jamais sur la difficulté la plus importante, mais toujours sur une difficulté moyenne entre euh entre le plus facile et le plus compliqué</p>	<p>« ... mes contrôles je n'les fais jamais... »</p> <p>« ... une difficulté moyenne... »</p> <p>« ... entre le plus facile et le plus compliqué... »</p>	Evaluation	Pédagogie
200 à 204	<p>pendant le cours d'ordinaire là pendant ces, ces trois cet heure trois quart si j'passe deux heures les premières applications c'est moi qui les faits qui les explique qui pose les choses de façon à leur montrer comment quelle méthode j'utilise quelle méthode de réflexion j'utilise pour pouvoir arriver au résultat ce après quoi j'leur demande par mimétisme de le faire puis après j'leur demande non pas par mimétisme mais par réflexion, de faire.</p>	<p>« ... c'est moi qui les faits qui les explique... »</p> <p>« ... qui pose les choses... »</p> <p>« ... à leur montrer... »</p> <p>« ... quelle méthode j'utilise... »</p> <p>« ... méthode de réflexion... »</p> <p>« ... pour pouvoir arriver au résultat... »</p> <p>« ... j'leur demande par mimétisme... »</p> <p>« ... par réflexion... »</p>	Méthodes	Pédagogie
204 à 224	<p>Sachant que je systématiquement quand j'ai fini ma première application ils font la deuxième j'leur demande de l'faire individuellement puis après j'renvoi quelqu'un au tableau ou là j'vais m'concentrer sur la personne que j'envoie au tableau. Sans jamais lâcher du regard tous les autres. Sans jamais lâcher du regard tous les autres c'est ça c'qui demande énormément</p>	<p>« ... j'leur demande de l'faire individuellement... »</p> <p>« ... j'renvoi quelqu'un au tableau... »</p> <p>« ... m'concentrer sur la personne... »</p>	Transmission de savoir	pédagogie

	<p>d'énergie. C'est qui m'demande de l'énergie euh c'est qui fait qu'en fait je pense un je pense et là j'peux m'tromper c'est du fait que je n'laisse jamais vagabonder en fait le fait de pouvoir s'évaporer ou s'évader intellectuellement les ayant toujours dans ma ligne de mire ils sont euh j'dirais à la limite toujours, toujours prêts à ce genre d'activité quoi pas toujours mais très souvent en activité Ce après quoi bon le cours une fois les applications faites en règle générale je ne laisse jamais comme pour les BACS qu'on a eu ce matin je leur toujours pratiquement au dernier moment la feuille d'applications qui sort du classeur en leur disant « voyez celle là elle est à me rendre pour dans deux jours trois jours quatre jours », par c'est qu'on sait que dans un cours si on ne l'entretien pas à l'extérieur ils ne l'entretiennent pas en règle générale euh il n'en sort pas grand-chose. Donc euh, donc j leur demande un travail personnel sur une feuille propre nommée qui ne sera pas forcément notée. Ou si elle est notée elle sera pas forcément notée sur vingt c'est qui permettre de cumuler et c'est qui permettra si un c'est planté d'se récupérer après et vice versa. Donc voilà ! Quand j'arrive à la fin de mon chapitre systématiquement je conclus, je conclus mon chapitre. Alors je conclus pourquoi ? Ben tout simplement cette conclusion, c'est tout simplement un résumé de tout ce que l'on a vu, dans le chapitre. Alors la conclusion j'essai de la faire la plus synthétiquement possible par des mots qui soient des mots chocs entre guillemet. Voilà, grosso modo c'est ça, sachant que euh, sachant que je bon ben ça c'est un peu tous les jours, c'est pas forcément un cours c'est euh j'essaye de beaucoup expliquer le vocabulaire, le vocabulaire que j'emploie c'est-à-dire pourquoi j'emploie ce mot là et pas un autre. Parce que ce mot là ça veut dire ça parce que ça veut dire ça alors on comprend l'mot et puis si on comprend l'mot voilà. J'tais passé grosso modo.</p>	<p>« ... Sans jamais lâcher du regard... » « ... énormément d'énergie... » « ... je n'laisse jamais vagabonder... » « ... s'évader intellectuellement... » « ... prêts à ce genre d'activité... » « ... très souvent en activité... » « ... si on ne l'entretien pas à l'extérieur ils ne l'entretiennent pas... » « ... il n'en sort pas grand-chose... » « ... j leur demande un travail personnel... » « ... systématiquement je conclus... » « ... un résumé de tout ce que l'on a vu... » « ... la conclusion... » « ... la plus synthétiquement... » « ... des mots chocs... » « ... de beaucoup expliquer le vocabulaire... » « ... j'emploie ce mot là et pas un autre... » « ... si on comprend l'mot voilà... »</p>		
226 à 234	<p>c 20 : D'accord. Maintenant est-ce que tu peux m'décrire une situation pédagogique ou il y a un changement de comportement chez l'apprenti ?</p> <p>C20 : (Silence) Alors qu'est-ce que t'appelles une situation</p>	Non retenu		

	<p>pédagogique ? C'est-à dire !</p> <p>c21 : Tu vas mettre une situation en place et cette situation va provoquer un changement chez l'apprenti, un changement de comportement un changement de...</p> <p>C 21 : Changement de comportement chez l'apprenti... Alors attends redis moi la question parce là moi j'ai...</p>			
236 à 252	<p>c 22 : Décris moi une situation pédagogique, une situation ou il y a un changement de comportement chez l'apprenti.</p> <p>C 22 : Une situation c'est la calculatrice est interdite alors ça ou ne prenez pas la calculatrice pour faire votre calcul ça c'est clair ou alors développer des équations développer des équations que vous écrivez ou écrivez avant de savoir vous servir d'un instrument. Ca ça peut provoquer un changement c'est clair, c'est d'ordinaire un refus catégorique. Sachant que ce refus il est, il est très succinct, il est très succinct c'est à dire qu'il est immédiat mais ils n'obtempèrent et qu'après avoir obtempéré et réussi leur vision est différente. Donc à la limite y'a un deuxième changement mais dans l'autre sens donc y a ce refus, refus systématique de c'qui leur semble impensable plus s'qui leur semble impensable du genre faire une multiplication à la main. Pour ne pas le nommer euh pour ne pas le nommer « nom de l'apprenti A » c'matin il était au tableau et j'lui ai dit faut calculer et y m'a dit ben calculatrice un non, non vous la posez au tableau « non, non j'sais pas « posez on verra bien y savait pas, y savait très bien alors je lui ai dit vous voyez vous savez. Ben oui y m'dit mais c'est la facilité j'dis oui mais la facilité c'est pas forcément plus facile. Ben ça se sont des situations c'est sûr que quand y a des applications, des contraintes non j'peux pas dire des contraintes par ce que c'est pas forcément une contrainte, c'est une obligation c'est-à-dire que quand c'est autrement que de façon d'ont-ils perçoivent comme ils pensent faire les choses y a ya un changement ça c'est clair.</p>	<p>« ... développer des équations... »</p> <p>« ... écrivez avant de savoir vous servir d'un instrument... »</p> <p>« ... ça peut provoquer... »</p> <p>« ... ce refus... »</p> <p>« ... très succinct... »</p> <p>« ... qu'il est immédiat... »</p> <p>« ... qu'après avoir obtempéré et réussi leur vision est différente... »</p> <p>« ... c'qui leur semble impensable... »</p> <p>« ... faire une multiplication à la main... »</p> <p>« ... y savait très bien... »</p> <p>« ... c'est la facilité... »</p> <p>« ... la facilité c'est pas forcément plus facile... »</p> <p>« ... se sont des situations... »</p> <p>« ... y a des applications, des contraintes... »</p> <p>« ... pas forcément une contrainte... »</p> <p>« ... c'est une obligation... »</p>	Relation enseigné/enseignant	Pédagogie

		« ... ils perçoivent... » « ... ils pensent faire les choses... »		
254 à 265	c 23 : Et en quoi reconnais-tu ces changements chez l'apprenti ? C23 : C'est surtout au niveau du comportement et du vocabulaire (rires) c24 : C'est-à-dire ! C24 : Et ben le comportement c'est le comportement agité j'commence à m'agité pas ce, donc, que le crayon, le crayon tombe sur la table les bras tombent la tête commence à ce ça c'est le comportement physique y commencent a ce ah ! bouger un peu dans tous les sens j'commence à m'balancer sur ma chaise parce que euh ben parce j'baisse les bras et j'sais plus quoi faire d'autre donc j'me balance sur la chaise parce que j'suis plus concentré voilà ! Donc ça, c'est le comportement physique comportement verbal ben c'est l'utilisation de mot qui dépasse un peu l'entendement voir même qui vont jusqu' au tutoiement	« ... du comportement et du vocabulaire... » « ... le comportement agité... » « ... les bras tombent... » « ... le comportement physique... » « ... bouger un peu dans tous les sens... » « ... parce j'baisse les bras et j'sais plus quoi faire... » « ... j'suis plus concentré... » « ... comportement verbal... » « ... l'utilisation de mot qui dépasse... » « ... jusqu' au tutoiement... »	Gestion de comportements	Pédagogie
265 à 270	que je ne supporte pas non pas j'supporte pas le tutoiement c'est pas le tutoiement en lui-même puisque que mes enfants me tutoient c'est pas un souci mais c'est euh le tutoiement face à ce que nous sommes j'dis bien ce que nous sommes c'est-à-dire eux et moi c'est-à-dire eux et moi c'est-à-dire des salariés sachant que j'ai quand même une place privilégiée entre guillemet par rapport à eux et que y a un respect mutuel et qui passe pour moi par le vouvoiement. Donc là y a du dérapage pour le tutoiement.	« ... le tutoiement face à ce que nous sommes... » « ... nous sommes... » « ... eux et moi... » «...des salariés... » « ... une place privilégiée... » « ... y a un respect mutuel... » « ... par le vouvoiement... »	Respect	Reconnaissance
270 à 282	Ca c'est la réaction immédiate, dans l'autre sens quand on est arrivé au bout par obligation par, par force du poigné et, et peut-être des fois de persuasion verbale ça c'est j'en ai de moins en moins parce que j'suis presque de moins en moins patient euh de ce	« ... par obligation... » « ... par force du poigné... » « ... de persuasion verbale... »	Accompagnement	Individualisation

	<p>bougonnement de ce tu sais d'ce poids que des apprentis ressentent pas-ce que il faut faire la multiplication il faut faire voilà et après c'est un crie de joie en disant Monsieur j'ai réussi y'a presque une exaltation. Tiens oui je n'savais plus que j'étais capable de faire ça. Alors c'est, c'est un p'tit peu l'objectif, l'objectif atteint et puis alors certaines fois on s'aperçoit qu'il n'faut pas grand-chose. C'est comme un gamin d'trois ans tu lui mets un bout d' carton y va s'amuser mieux que si tu lui achète un jouet à (une grande surface) ou à (magasin de jouets). Donc en fait y a un dans un premier temps comme réaction verbale physique, comportement physique ou j'baisse les bras j'jette le crayon j'baisse les bras, je m'sens lourd vraiment y m'demande quelque chose qu'est plus fort plus lourd que c'que j'peux supporter et puis après y a le côté guilleret qui va r'sortir de a ben j'ai réussi c'est comme si euh à la limite y sont presque aussi content d'avoir réussi que d'avoir réussi leur multiplication que si y's avaient eu leur permis de conduire à pt'être pas tout à fait mais euh mais en terme de comportement c'est pour moi pratiquement identique.</p>	<p>« ... c'est un crie de joie... » « ... j'ai réussi y'a presque une exaltation... » « ... j'étais capable de faire ça... » « ... l'objectif atteint... » « ... réaction verbale physique... » « ... j'baisse les bras j'jette le crayon... » « ... je m'sens lourd... » « ... quelque chose qu'est plus fort... » « ... que c'que j'peux supporter ... » « ... le côté guilleret qui va r'sortir... » « ... j'ai réussi... » « ... content d'avoir réussi... » « ... pratiquement identique... »</p>		
284 à 300	<p>c25 : D'accord, donc par rapport à ces comportements maintenant est-ce que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?</p> <p>C25 : (il réfléchit) Alors l'un des seuls moment ou j'arrive à les faire travailler en autonomie c'est quand il y a des contrôles individuels (rire) Rares sont les apprentis à part « nom de l'apprenti U » ce matin qui a travaillé en autonomie, vous avez qu'a travaillé en autonomie, mais j'vais dire ça, ça représente vingt pour cent du personnel j'reviens à cette foutue loi du quatre-vingt vingt qui me, me, plus j'avance dans le temps plus j'pense qu'elle est vrai cette loi des quatre-vingt vingt y a quatre-vingt pour cent des gens qui en face de toi qui savent et qui ne travaillent pas en autonomie et qu'on besoin s'se rassurer en travaillant en groupe. Donc y a deux y a une situation qu'est le contrôle qu'est une épreuve si j'peux appelé sa une épreuve qu'est un contrôle individuel ou là c'est vraiment un travail en autonomie et le travail à la maison et encore</p>	<p>« ... à les faire travailler en autonomie... » « ... des contrôles individuels... » « ... en face de toi qui savent... » « ... qu'on besoin s'se rassurer en travaillant en groupe... » « ... le contrôle... » « ... une épreuve... » « ... un contrôle individuel... » « ... un travail en autonomie... » « ... le travail à la maison... »</p>	Socialisation	Individualisation

	<p>j'suis pas plus sûr que ça qu'le travail à la maison quand il est fait euh pendant la semaine soit pas fait en groupe. Hormis « nom de l'apprenti B » par exemple ce matin qui n'est pas allé en pause et qui à fait l'travail que j'leur ai d'mandé d'me rendre pour mardi il l'a commencé donc tout seul en autonomie. Donc euh pour moi y a de très rares cas et de très rares personnages qui ont, qui ont, rares cas donc épreuve, contrôle très rares personnages « nom de l'apprenti U » là « nom de l'apprenti B » y alors que si y avait eu les autres autour de lui, il l'aurait fait en groupe. Alors donc travail fait à la maison y sont tout seuls donc c'est un travail euh en autonomie</p>	<p>« ... soit pas fait en groupe... »</p> <p>« ... il l'a commencé donc tout seul... »</p> <p>« ... si y avait eu les autres autour de lui... »</p> <p>« ... il l'aurait fait en groupe... »</p> <p>« ... travail fait à la maison y sont tout seuls... »</p>		
300 à 310	<p>euh si on les mettaient p'tête chacun dans une salle en leur disant on fait l'exercice mais ce sera pas un contrôle si vous réussissez tant mieux si vous réussissez pas et bien tant pis ben y a de l'autonomie même, même quand on leur dit c'est pas un contrôle euh quand j'fais mes applications ils ne travaillent pas tout seul ils me demandent de l'aide à la limite j'suis là pour ça euh j'vais dire que le fait de m'demander d'l'aide c'est pas c'est, c'est y peuvent très bien travailler en autonomie malgré euh le fait qu'ils me demandent de l'aide de l'aide c'est-à-dire que je, je demande un déblocage à un moment donné. D'accord, alors que donc c'est pour moi un travail en autonomie puisqu'y commencent, je débloque y continuent, tout seul, je débloque y continuent et ainsi de suite alors que la plus par du temps c'est pas un travail en autonomie c'est je prends le résultat du voisin pour pouvoir faire la deuxième question un peu plus vite, donc rare sont les cas et j'te dis les seuls cas que je vois sont se sont les contrôles se sont les épreuves bien sûr et peut-être, peut-être à la maison.</p>	<p>« ... chacun dans une salle... »</p> <p>« ... si vous réussissez tant mieux... »</p> <p>« ... j'fais mes applications... »</p> <p>« ... ils ne travaillent pas tout seul... »</p> <p>« ... ils me demandent de l'aide... »</p> <p>« ... j'suis là pour ça... »</p> <p>« ... le fait de m'demander... »</p> <p>« ... je demande un déblocage... »</p> <p>« ... je débloque y continuent, tout seul... »</p> <p>« ... je prends le résultat du voisin... »</p>	Accompagnement	individualisation
312 à 336	<p>c26 : Et lors de cette situation là pour ceux qui sont en autonomie lors de cette situation à quoi reconnais-tu que l'apprenti est autonome. Comment tu r'connais que l'apprenti est autonome ? Dans cette situation là, la situation à travers l'autonomie tu vois c'que je veux dire ?</p> <p>C26 : Alors j'reconnais tout simplement parce que dans mes matières y 'a cohérence entre euh entre euh ce qu'est demandé et ce</p>	<p>« ... y 'a cohérence... »</p> <p>« ... c'est le fruit de sa réflexion... »</p> <p>« ... il fait une erreur il l'a fait jusqu'au bout... »</p> <p>« ... va avoir des disfonctionnements... »</p>	Autonomie	Individualisation

	<p>qu'il fait c'est cohérent, c'est-à-dire que euh, c'est le fruit de sa réflexion, règle générale et que si d'aventure il fait une erreur il l'a fait jusqu'au bout il fait toujours la même. Si y a pas d'erreur bon c'est, c'est bon euh alors que quelqu'un qui va pas travailler en autonomie va avoir des dysfonctionnements dans la logique, donc dans la méthode utilisée c'est-à-dire que euh exemple tout bête, exemple tout bête, en cinématique on parle d'accélération qui est positive donc c'est de la de l'accélération donc ils parlent d'un nombre positif et d'accélération qui est de la décélération et l'accélération négative donc on doit trouver un signe moins devant la valeur de l'accélération euh y'en a certains qui par le calcul par ce que je peux vérifier de ce qu'ils ont écrits je sais que c'est leur travail avec leur méthode de réflexion puisque y a cohérence et que le signe moins j'le vois apparaître de là ou il doit apparaître dans la résolution alors que d'autres comme par hasard il arrive par enchantement presque à la fin on sait pas pourquoi lui-même ne sait pas pourquoi. Alors que l'autre sait m'dire voilà là y a le signe moins parce que voyez il est là il commence là donc, voilà par exemple ça ce sont des signes visuels euh j'veux dire concrets c'est-à-dire que la y a pas à tortiller donc ça, ça je sais que à partir de ce moment là, là, les gens ont travaillé en autonomie d'accord ce qui n'ont pas travaillé en autonomie y va ya avoir incohérence, incohérence, dans la, le, dans le dans l'écriture en fait dans c'qu'ils auront décrits. C'est-à-dire que là tu sens qu'y a pas y a à la limite pas de méthode y a pas de réflexion, ils ont pas réfléchi que si ils faisaient ça alors ça donnait ça alors ça doit être ça mais bon à la limite même si j'demande de décrire quelque chose par un texte en français tu vois qu'y a pas de y a pas de logique alors que quelqu'un qu' a travailler y va avoir la logique même si y s'trompe après à un moment donné dans la, la logique l'erreur y va la garder jusqu'au bout alors que certains euh tu passes du coq à l'âne et de l'âne au coq tu t'demandes pourquoi en fait, tu vois c'que j'veux dire ? ch'sais pas si 'j'm'exprime...</p>	<p>« ... la méthode utilisée... » « ... je peux vérifier... » « ... ce qu'ils ont écrits je sais que c'est leur travail... » « ... leur méthode de réflexion... » « ... y a cohérence... » « ... il arrive par enchantement... » « ... ne sait pas pourquoi... » « ... l'autre sait m'dire... » « ...ce sont des signes visuels euh j'veux dire concrets... » « ... y a pas à tortiller... » « ... à partir de ce moment là... » « ... les gens ont travaillé en autonomie... » « ... ils ont pas réfléchi... » « ... j'demande de décrire... » « ... y a pas de logique... » « ... l'erreur y va la garder... » « ... tu passes du coq à l'âne... »</p>		
338 à 355	<p>c27 : Quand tu euh quand tu mets en place des situations euh des situations ou les jeunes doivent travailler seuls qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations que toi tu peux utiliser pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti ? (silence) T'as parlé d'la loi</p>	<p>« ... de me monter les applications, les exercices d'applications... » « ... demande de prendre ma place... »</p>	Estime de soi	Reconnaissance

	<p>quatre-vingt vingt.</p> <p>C27 : Hun. Donc sur les vingt personnes qui travaillent en autonomie,</p> <p>c28 : Qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations qui t'permettrai devant les autres. Non que toi tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti (silence). Qu'est-ce que tu pourrais mettre en place pour que les jeunes soient plus autonomes ?(silence)</p> <p>C28 : Alors ce que je fais de temps en temps, mais c'est rare, c'est que je leur demande face à face à un cours de me monter les applications, les exercices d'applications. Ca c'est très, très rare mais ça m'arrive des fois, donc en clair, donc en clair, j leur demande de prendre ma place. Alors c'que j'disais à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) quand j'étais dans les différents services, quand mon responsable me d'mandait d'honorer est-ce que tu as atteint tes objectifs (bruit) par exemple et j'disais en règle générale oui ben y m'disait pourquoi ben j'disais écoutez même si j'meurs demain ça continue à tourner. Parce que chacun c'est s'qu'il a à faire chacun est, et un pourra prendre, chacun peu dans son domaine prendre la décision quitte à se concerter avec d'autres en clair, en clair j'suis pas irremplaçable, ça tourne tout seul.</p>	<p>« ... mon responsable me d'mandait... »</p> <p>« ... tu as atteint tes objectifs... »</p> <p>« ... ça continue à tourner... »</p> <p>« ... prendre la décision ... »</p> <p>« ... quitte à se concerter avec d'autres... »</p> <p>« ... j'suis pas irremplaçable, ça tourne tout seul.... »</p>		
355 à 369	<p>Donc ça m'arrive de temps en temps c'est j'demande à quelqu'un de, de soumettre à d'autres, par rapport à leur environnement professionnel ou personnel de, de faire une application c'est comme ça que une année c'est il y a un bout de temps, c'était l'année de « nom de l'apprenti C » j'sais pas si tu t'souviens ah non t'étais pas là « nom de l'apprenti D », y a « nom de l'apprenti D » qu'est venu avec son père et sa femme américaine. Non t'étais pas là ! Il est venu mardi ah non t'étais pas là mardi où j leur ai dit voilà le cours les formules c'est ça vous, vous m'faites un exercice d'application. Et « nom de l'apprenti D » il avait une moto avec un kick est on était sur les calculs dépendants et il a dit voilà pour démarrer ma moto j'suis obligé d'exercer un couple, mais j'sais pas l'quel, donc euh voilà mon levier il a telle longueur j'fais tourner tel machin</p>	<p>« ... de soumettre à d'autres... »</p> <p>« ... leur environnement professionnel ou personnel... »</p> <p>« ... de faire une application... »</p> <p>« ... c'est lui qui à proposé l'exercice... »</p> <p>« ... qui m'la proposé bien sûr... »</p> <p>« ... en fonction du cours... »</p> <p>« ... j'puisse dire à tous les jeunes... »</p>	Méthodes	Pédagogie

	<p>donc c'est lui, c'est lui qui à proposé l'exercice qui m'a proposé bien sûr, en fonction du cours que nous avons fait tous ensemble. Donc ça j'y crois que c'est un, un des outils c'est-à-dire est-ce qui sera l'idéal, c'est que j'puisse dire à tous les jeunes que j'ai en face de moi, tous les gens qu'il y a en face de moi jeunes ou pas jeunes ben maintenant, c'est vous qui faites l'exercice, que vous avez proposé à vos collègues. Donc, vous connaissez la réponse, en clair, vous connaissez votre démarche on leur a proposé l'exercice ils le font et vous voyez les difficultés ah ça, ça, ça c'est une mais j'le fais malheureusement très, très rarement.</p>	<p>« ... c'est vous qui faites l'exercice... »</p> <p>« ... vous avez proposé à vos collègues.. »</p> <p>« ... vous connaissez votre démarche... »</p> <p>« ... vous voyez les difficultés... »</p>		
369 à 386	<p>Deuxième, deuxième chose pour améliorer l'autonomie, c'est surtout leur apprendre à poser les choses. Ben c'est réfléchir en fait. C'est-à-dire voilà, on lit ça, je veux arriver à ça, qu'est-ce que j'ai déjà qui va m'permettre d'arriver à ça même si je n'ai pas tout. Leur dire voilà et ce sûr lequel j'insiste mais j'ai beaucoup de mal c'est dire voilà. Qu'est-ce que l'on me donne ? Un texte, soit un texte de français à la limite ou texte de français voilà on m'dit ça dans l'texte voilà faut qu'il arrive à ça comment j'vais exploiter ces, ces données pour arriver à ça. Alors en mécanique c'est beaucoup plus simple d'accord, j'ai des données, j'ai des valeurs, j'ai des mots mais même derrière des mots y'a des valeurs, donc leur dire voilà, je commence déjà par réfléchir donc c'est plus euh, euh j'vais dire c'est, c'est presque une méthode de réflexion de décompositions de, de d'analyse, d'analyse de c'qu'ils ont, pour faire c'qu'il y a à faire. D'la même façon que j'ai une roue crevée en clair j'fais quoi pour enlever ma roue, ben j'vais déjà commencer par soulever ma voiture mais bon pour soulever ma voiture, j'ai besoin de quoi ? Ah, j'ai besoin d'un cric, est-ce que l'cric j'vais l'chercher dans l'atelier ou est-ce que j'en ai un sur ma voiture, dans ma voiture bon, à ben j'en ai pas dans ma voiture à ben je vais en chercher un dans l'atelier, bon mais bon le cric j'en fais quoi j'le mets ou on n'a pas besoin d'être mécanicien pour euh bon donc voilà. C'est plus de poser des choses pour arriver à l'objectif alors ça c'est entre autre une de mes exigences c'est de d'analyser de réfléchir de euh dire voilà si on m'dit ça c'est parce que y a sûrement un intérêt voilà le, mon ma problématique c'est d'calculer l'moment voilà, qu'est-ce qu'on m'donne dans l'texte,</p>	<p>« ... améliorer l'autonomie... »</p> <p>« ... apprendre à poser les choses... »</p> <p>« ... c'est réfléchir... »</p> <p>« ... j'insiste... »</p> <p>« ... j'vais exploiter ces, ces données... »</p> <p>« ... je commence déjà par réfléchir... »</p> <p>« ... c'est presque une méthode de réflexion... »</p> <p>« ... d'analyse... »</p> <p>« ... C'est plus de poser des choses... »</p> <p>« ... arriver à l'objectif... »</p> <p>« ... une de mes exigences... »</p> <p>« ... c'est de d'analyser de réfléchir... »</p> <p>« ... pour pouvoir résoudre ma problématique... »</p> <p>« ... j'dois raisonner... »</p>	Accompagnement	individualisation

	dans l'dessin, dans l'schéma, dans, c'qu'on m'donne pour pouvoir résoudre ma problématique. Si j'dois résonner en terme mémoire.			
388 à 401	<p>c29 : A par c'est deux euh c'est deux outils ou méthodes que tu utilises, quelles sont d'après toi, quelle seraient les outils, les méthodes, les pratiques qui pourraient t'aider à enrichir ton enseignement ?</p> <p>C29 : (il réfléchit) Alors moi, c'est d'voir les autres, voir mes homologues, participer à un cours de mes homologues mais pas un seul, parce que c'est pas représentatif un seul, mais plusieurs (il réfléchit) C'est même pas connaître la psychologie, humaine, pour deux raisons la première c'est qu'ça m'intéresse pas beaucoup et la deuxième c'est pas ce que je crois qu'i faut pas, y faut pas avec des jeunes qui ont, qui sont euh, qui sont pas forcément favorisés par la réflexion d'en rajouter une couche, essayé de voir leur moi intérieur, leur moi extérieur, leur moi supérieur, leur moi inférieur, ça, ça m'agace euh au plus profond de moi-même, mais d'être euh, mais d'être un moi naturel en fait, donc j'ai pas j'ai, j'ai-je n'attends absolument pas de, de formation de formateur des choses comme ça, tu vois (silence). Je n'attends absolument pas de ça donc euh participer à des cours de mes collègues et pas forcément des cours dans mes filières, pas forcément des cours dans mes, dans ma filières dans, dans, dans mes matières, voilà et qu'à la limite presque euh ce serai presque mieux de voir quelque chose de différent, totalement. (Silence).</p>	<p>« ... d'voir les autres... »</p> <p>« ... voir mes homologues... »</p> <p>« ... participer à un cours de mes homologues... »</p> <p>« ... par la réflexion... »</p> <p>« ... d'être un moi naturel... »</p> <p>« ... participer à des cours de mes collègues... »</p> <p>« ... des cours dans mes filières... »</p> <p>« ... dans mes matières... »</p> <p>« ... de voir quelque chose de différent... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
401 à 411	<p>Ca c'est euh c'est une première chose et la deuxième chose c'que j'aimerais pouvoir faire, mais c'que je n'fais pas c'est de recommencer tous mes cours tous les ans, c'est-à-dire ne jamais reprendre les même dossiers tous les ans, les mêmes applications tous les ans. C'est-à-dire tu sais cette vision tu sais du prof. qu'arrive avec son dossier euh de feuilles de papier jauni écrites à la main euh, non. Ce pourquoi, ce pourquoi je, je maintenant qu'je connais la, maintenant qu'je maîtrise le programme, notamment le programme de mécanique pour le BAC MEI, j'le maîtrise, j'le maîtrise d'autant mieux qu'les autres c'est-à-dire que je sais s'qui faut qu'je vois c'que je n'vois pas, donc j'essai maintenant de venir</p>	<p>« ... c'est de recommencer tous mes cours... »</p> <p>« ... ne jamais reprendre les même dossiers... »</p> <p>« ... les mêmes applications... »</p> <p>« ... qu'je maîtrise le programme... »</p> <p>« ... j'essai maintenant de venir... »</p> <p>« ... de jamais regarder mon cours et de v'nir avec uniquement des</p>	Didactique	Pédagogie

	avec euh, de jamais regarder mon cours et de v'nir avec uniquement des applications, c'est-à-dire que mon cours je le fais, je le crée premièrement, deuxièmement, troisièmement ça j'peux pas m'en passé, quand j'arrive. C'est-à-dire que j'sais jamais comment j'vais commencer en fait. C'est pas j'sais jamais, non c'est pas ça mais ça j'le fais généralement pas assez, mais de plus en plus souvent.	applications... » « ... j'vais commencer en fait... » « ... de plus en plus souvent... »		
411 à 416	C'est-à-dire que j'arrive dans un cours avec un classeur parce que ça me rassure entre guillemet, j'arrive avec mon classeur et des feuilles d'exercices parce que je sais à peu près c'que j'vais faire, mais je ne sais pas exactement comment je vais le dérouler ; C'est-à-dire que une année mon premièrement va être mon cinquièmement et mon troisièmement va devenir mon introduction. Parce que j'me dis tiens si j'introduisais ça p'être qui comprendraient mieux, voilà. Et voir même, voir même, si j'pouvais je, si j'avais l'temps je reprendrais tout, en m'disant voilà.	« ... j'arrive dans un cours avec un classeur... » « ... ça me rassure... » « ... des feuilles d'exercices... » « ... je sais à peu près... » « ... je ne sais pas exactement... » « ... je vais le dérouler ... » « ... si j'introduisais ça p'être qui comprendraient mieux... » « ... si j'avais l'temps je reprendrais tout... »	Adaptabilité	Individualisation
416 à 428	J'ai une logique dans ma formation et notamment au niveau d'la mécanique je, j'ai une logique qui n'est pas la même que celle de Martin par exemple. C'est-à-dire que moi je commence par des rappels pour les Bacs un, deux ans des, des, les éléments de base donc des rappels puis à presque véritablement ils ont besoin de voir dans le programme euh mais dans l'programme, mais dans l'programme moi j'commence par le, la statique, puis après je vois la résistance du matériau puis après j'vois la cinématique puis après je vois la dynamique, parce que statiques, cinématique ça donne la dynamique alors que Martin lui, commence cinématique d'accord résistance des matériaux et puis après y fait la statique, mais la résistance des matériaux on a besoin de la statique puisque y a des forces, donc j'vois pas trop sa logique. Donc pour moi c'est une logique globale mais dans cette logique globale je n'ai pas une, je	« ... J'ai une logique dans ma formation... » « ... je commence par des rappels... » « ... les éléments de base... » « ... je vois... » « ... c'est une logique globale... » « ... je n'ai pas un déroulement fixe... » « ... je vais commencer par les rappels... » « ... j'vais pas développer ça d'la même	Méthode	Pédagogie

	n'ai pas un déroulement fixe. C'est-à-dire qu'je sais que je vais commencer par les rappels mais bon j'vais, une année, j'vais commencer par le poids l'autre année j'vais commencer par le calcul de moment, une autre année euh bon mais j'vais pas développer ça d'la même façon, c'est-à-dire que si tu r'gardes le cours d'une première année, d'une deuxième année le même cours tu t'apercevras que, que ben euh c'est pas du tout fait d'la même façon.	façon... » « ... c'est pas du tout fait d'la même façon... »		
428 à 441	Mais que par contre, par contre euh la formule est la même bien sûr ça, ça ne change pas, mais pas forcément introduite de la même façon. Alors pour m'éviter le la rengaine et euh pour me forcer aussi à, à voir aussi les choses autrement alors ça c'est la première chose, deuxième chose, c'est qu'le cours, gros avantage du cours que j'ne sais, dont je n'ai pas de déroulement fixe, c'est qu'ça va dépendre de l'auditoire. C'est-à-dire que pour certains euh j'me dirai ah tiens ! T'as commencé l'cours soit, faut bien commencer par un début mais peut-être que y faudrait que tu introduises dans ton cours en plus un point grand trois qui soit sur les rappels de trigonométrie puisque l'auditoire et creux en terme de trigonométrie, d'accord ! Donc c'qui me laisse une marge, une ouverture sur, sur des apports qui n'sont pas forcément dans l'cours en fait dans, dans mon cours. J'fais même un peu de force en m'disant voilà réfléchi ce mot là ça veut dire ça, j'vais commencer à exemple le couple avec les BTS, rien qu'avec les BTS, un couple, vous savez vous savez c'que c'est un couple « ah oui, oui M'sieur » Ah bon c'est quoi un couple. Ben en gros on m'a dit c'est ça à une connotation sexuelle. Ah j'dis absolument pas. Un couple c'est deux. Comme ça la vous avez un couple de camarade là, j'veux dire on est comme ça définition d'un couple, un couple c'est deux voilà, clac.	« ... introduite de la même façon... » « ... pour m'éviter le la rengaine... » « ... à voir aussi les choses autrement... » « ... je n'ai pas de déroulement fixe... » « ... qu'ça va dépendre de l'auditoire... » « ... j'me dirai ah tiens... » « ... y faudrait que tu introduises... » « ... l'auditoire... » « ... c'qui me laisse une marge... » « ... en m'disant voilà réfléchi ce mot là... »	Réflexivité	Individualisation
441 à 445	Donc euh, donc, je fais, j'fais mon cours de mécanique, j'fais mon cours de dessin industriel, mais j'fais aussi des explications et des explications par rapport à l'auditoire, c'qui veut dire que n'ayant pas quelque chose d'écrit que j'suis à la lettre à la limite ça m'permet d'introduire des choses et heureusement parc' que ça m'f'rai « chier » sinon ça m'f'rai « chier ». D'ailleurs j'peux t'dire	« ... j'fais mon cours de mécanique... » « ... j'fais aussi des explications... » « ... par rapport à l'auditoire... » « ... n'ayant pas quelque chose	Ressentis	Pédagogie

	j'commence un peu à m'faire « chier » en tant que formateur si tu veux donc s'y j'trouve pas l'genre de choses là	d'écrit... » « ... ça m'permet d'introduire des choses... » « ... s'y j'trouve pas l'genre... »		
445 à 457	. Alors ça c'est la première chose, deuxième chose c'est toute la liaison qu'on peut, qu'on peut avoir avec les autres matières. C'est-à-dire qu'une matière c'est bien qu'à partir du moment où on fait la liaison entre les autres. Avec les autres matières, quelles soient professionnelles ou d'enseignement général c'est à dire professionnel euh, professionnel euh, avec l'atelier ou l'enseignement général avec euh les définitions, le français et les définitions, sachant qu'un couple c'est pas un homme une femme de à connotation sexuelle, mais c'est aussi, ça commence à deux, deux et en mécanique c'est deux forces. Voilà, et pourtant deux forces et féminin, donc c'est deux filles à la fois. D'accord bon, donc euh donc voilà ! Donc ça c'est euh, et euh alors, rebondir sur c'que disent les jeunes en terme d'amélioration de ma pédagogie et d'mes cours euh, rebondir ça si tu veux ben tu sais jamais comment ça va rebondir, donc si ça r'bondit trop haut, trop loin, c'est foutu si ça r'bondit euh bien comme il faut ça ira, ce pourquoi j'ai toujours dans la tête grand un, grand deux grand trois, grand quatre, j'y r'viens toujours à ça. Et ça permet de montrer aux jeunes que y a une structure dans un cours. Donc y a une structure, une certaine pédagogie	« ... c'est toute la liaison... » « ... qu'on peut avoir avec les autres matières... » « ... où on fait la liaison entre les autres... » « ... quelles soient professionnelles ou d'enseignement général... » « ... rebondir sur c'que disent les jeunes... » « ... rebondir ça... » « ... tu sais jamais comment ça va rebondir... » « ... j'y r'viens toujours à ça... » « ... ça permet de montrer aux jeunes... »	Echanges de pratiques	Pédagogie
457 à 467	et alors ch'sais pas j'me suis p't-être un p'tit peu éloigné d'la question quels sont les outils de r'bondir un c'est de faire la liaison entre, entre les cours, euh, j'ai pas d'outil, j'ai, j'ai pas d'outil tant euh physique en m'disant j'vais surtout utiliser la vidéo euh non ! Non, c'est euh j'le f'rai oh si vraiment j'm'perçois que euh tiens ça, ça peut apporter quelque chose. Alors c'est sûr que en technologie générale pour les BEP, quoi, les secondes, j'vais leur passer « c'est pas sorcier » c'est d'leur niveau, c'est du mien donc ça tombe très bien, c'est pas sorcier sur la fabrication du fer donc c'est quoi d'l'acier, c'est très bien, c'est très bien fait. Mais ça, ça j'évite aussi, pourquoi, parce que, même si ça ouvre sur l'extérieur c'est	« ... surtout utiliser la vidéo... » « ... j'm'perçois... » « ... ça peut apporter quelque chose... » « ... j'vais leur passer... » « ... ça j'évite aussi... » « ... si ça ouvre sur l'extérieur... » « ... ça permet d'comprendre... »	Outils pédagogiques	Pédagogie

	pas, c'est pas euh, ça permet d'comprendre. Ça permet d'comprendre mais ça ne fait pas la logique de compréhension. Parce que la logique, la logique de c'que l'on voit n'est pas forcément la logique personnelle du jeune, des jeunes en règle général donc moi j' préfère qu'ils aient une méthode d'analyse et une logique qui leur soit propre qu'ils s'approprient de façon à pouvoir arrivé à c'qu'ils veulent, à la problématique.	« ... ça ne fait pas la logique de compréhension... » « ... la logique personnelle du jeune... » « ... qu'ils aient une méthode d'analyse... » « ... une logique qui leur soit propre... » « ... qu'ils s'approprient... »		
469 à 475	c30 : D'accord ! Et là euh à partir de c'que tu mets en place ou est comment as-tu appris à transmettre ton savoir ? Ou est-ce que tu l'as appris et comment est-ce que tu l'as appris ? C30 : (il réfléchit) J'suis creux, non, non, (tousse) parce que j'suis d'abord reçu, j'ai d'abord reçu un, mine de rien un, par papa c'est « con » mais, et maman aussi bien sûr d'autres choses qui sont plus euh qui sont p'têtre plus axées sur ses connaissances à elle mais, mais papa beaucoup. D'accord ! Et puis après y eu les profs que j'ai eu, alors pas au collège et au lycée mais ça c'est même pas la peine d'en parler.	« ... j'ai d'abord reçu... » « ... sûr d'autres choses... » « ... plus axées sur ses connaissances... » « ... Et puis après y eu les profs... »	Satisfaction	Reconnaissance
475 à 476	Euh, j'vais dire un c'est plus, plus a l'IUT, à l'IUT et en entreprise que j'ai appris.	« ... plus a l'IUT... » « ... en entreprise que j'ai appris... »	Savoirs faire	Institution
476 à 487	Les profs oui, oui c'était, non ils étaient ou j'ai pas su l'percevoir peut-être ça euh et puis, et puis beaucoup, beaucoup dans l'monde associatif. Beaucoup dans l'monde associatif alors associatif euh autant si tu veux, autant au niveau du scoutisme parce que non seulement j'ai était scout moi-même, mais j'ai était responsable de scouts, donc là euh ben voilà que dans les associations type euh, type euh, la banque alimentaire, c'est con mais trimbalier des boîtes de conserve avec quelqu'un qui n'connait pas à côté de toi, t'appends beaucoup de choses. Voilà ! Tu vas m'dire t'a appris quoi ? Ben j'ai appris à tout simplement à mettre du plâtre sur un mur en trimbalent des boîtes de conserves pleines et en les mettant sur des étagères. Pourquoi, ben tout simplement parce qu'on parlait, donc j'ai appris, voilà ! Alors, c'est comme ça qu'j'ai appris à	« ... j'ai pas su l'percevoir... » « ... beaucoup dans l'monde associatif... » « ... du scoutisme... » « ... j'ai était responsable de scouts... » « ... dans les associations... » « ... t'appends beaucoup de choses... » « ... j'ai appris... » « ... parce qu'on parlait, donc j'ai	Expérientiel	Pédagogie

	<p>r'passer, parce que maman m'a appris à r'passer. Et maintenant c'est moi qu'il fait à la maison, y a que moi qu'il fait à la maison sache par contre j'fais pas à bouffer j'fais pas à bouffer, j'sais pas faire à bouffer et ça m'intéresse pas. Donc je n'fais aucun effort parce que ça ne m'intéresse pas. Donc ça et euh et c'est tout j'crois.</p>	<p>appris... »</p> <p>« ... qu'j'ai appris à r'passer... »</p> <p>« ... maman m'a appris à r'passer... »</p>		
489 à 497	<p>c31 : Ok ! De là est-ce toi tu as déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?</p> <p>C 31 : Oui, j'ai eu une formation d'formateur, c'est la première chose que j'ai suivi à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France), quand je suis arrivé pour la formation du personnel au contrôle statistique. On m'a dit voilà ! Compte-tenu que tu vas former le personnel, on va te faire suivre une formation de formateur, c'qui t'permettra de, d'être beaucoup plus à l'aise. Alors, autant dire que la formation de formateur, c'était sûrement très bien, c'était sûrement très bien, mais j'étais loin de, à l'époque j'avais vingt-six ans, j'étais loin de comprendre tout c'qui était éloigné de ma formation initiale c'est-à-dire tout c'qui concerne la psychologie, les moi intérieurs, les moi extérieurs, ça m'a fait prendre, profondément suer</p>	<p>« ... une formation d'formateur... »</p> <p>« ... tu vas former le personnel... »</p> <p>« ... on va te faire suivre une formation... »</p> <p>« ... d'être beaucoup plus à l'aise... »</p> <p>« ... la formation de formateur, c'était sûrement très bien... »</p> <p>« ... j'étais loin de comprendre tout... »</p> <p>« ... c'qui concerne la psychologie... »</p>	Apprentissage	Pédagogie
497 à 508	<p>et j'ai plus fait par rapport à mon instinct et par rapport à des situations sur le terrain que par rapport à une formation qu'j'ai reçu. En clair, en clair, j'vais t'dire j'ai perdu cinq jours, quoi ou j'ai fait dépensé cinq jours, l'équivalent d'cinq jours en argent à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) à l'époque euh, mais j'men suis rendu compte après coup si tu veux un c'est euh, parce que ce n'est pas ce que j'ai reçu lors de la formation qui m'a servi mais euh, ce que j'ai fait réellement moi sur le terrain en m'jetant dans la gueule du loup, c'est à dire que j'étais là, ils étaient en face de moi, il fallait qu'ça passe, l'objectif c'était il fallait qu'ça passe donc euh, euh, donc voilà c'est que alors la première fois ça c'est p't'être pas bien passé, quoi qu'en ai pas d'souvenirs, j'ai pas d'souvenirs que des formations se soient mal passées avec le personnel. Y' avait des gens plus ou moins réticents mais d'ordinaire de bonnes compositions donc, qui étaient attentifs que j'ai réussi à mener jusqu'au bout. Et il y avait deux fois huit heures</p>	<p>« ... j'ai plus fait par rapport à mon instinct... »</p> <p>« ... par rapport à des situations sur le terrain... »</p> <p>« ... qu'j'ai reçu... »</p> <p>« ... j'men suis rendu compte après coup... »</p> <p>« ... j'ai fait réellement moi sur le terrain... »</p> <p>« ... en m'jetant dans la gueule du loup... »</p> <p>« ... ils étaient en face de moi, il fallait qu'ça passe... »</p>	Expérientiel	Pédagogie

	de formation, à l'époque sur un domaine qui leur était totalement étranger euh, donc j'ai pas d'souvenir que ça se soit mal passé.	« ... la première fois... »		
508 à 521	Par contre la formation d'formateur j'ai souvenir que ça m'a profondément emmerdé et que c'était pas du tout adapté à ce que je pouvais euh je pouvais, moi, faire véritablement quand j'étais euh, si tu veux quand y m'ont parlé de, du cognitif de j'ne sais plus quoi du machin du truc, alors j'ai écouté oui, j'ai essayé de comprendre oui, j'ai compris et quand sur le terrain pour aller voir le cognitif du subjectif de l'objectif du euh, j'étais euh, (bruit de bouche) . Si le formateur avait été à côté de moi a ce moment là, peut-être qui m'aurai permis, ça m'aurai permis, ben tu vois lui, et là c'est du j'ne sais plus comment ça s'appel j'ne sais plus comment ça s'appel, j'ne sais plus, dans cette foutue pyramide là tu sais ! Y'a le cognitif y'a le quoi ? C'est la pyramide de ah ! Bon peu importe ! Donc tu vois ça m'a tellement marqué que j'me souviens d'la pyramide, mais j'me souviens plus de c'qu'il y à l'intérieur donc voilà donc, donc en en fait en fait j'ai pissé dans un violon à c'moment là quoi ! par contre, par contre euh j'vais dire affronter, c'est pas affronter puisque c'est pas affronter mais être en face de la réalité avec les gens en face de moi en formation là, ça m'a beaucoup plus apporté, que les cinq jours de formation qu'j'ai eu. Donc en clair j'en ai beaucoup plus appris avec un groupe en seize heures de temps que j'n'ai pu en apprendre avec un formateur, spécialisé dans cette formation, en cinq jours de temps.	« ... ça m'a profondément emmerdé... » « ... c'était pas du tout adapté... » « ... je pouvais, moi, faire... » « ... du cognitif de j'ne sais plus quoi... » « ... j'ai essayé de comprendre... » « ... qui m'aurai permis... » « ... dans cette foutue pyramide... » « ... ça m'a tellement marqué... » « ... j'me souviens d'la pyramide... » « ... en fait j'ai pissé dans un violon... » « ... j'vais dire affronter... » « ... être en face de la réalité avec les gens... » « ... ça m'a beaucoup plus apporté... » « ... j'en ai beaucoup plus appris avec un groupe... » « ... que j'n'ai pu en apprendre avec un formateur... »	Savoirs savants et savoirs faire	Institution
523 à 528	c32 : Et toi euh, qu'elle pédagogie utilises-tu ? Est-ce que tu connais euh la pédagogie que tu utilises ? (rire) C32 : (rire) Absolument pas. Moi j'vais t'dire j'utilise la pédagogie du flair hun (rire). Du flair un moment et euh, j'sais même pas c'que ça veut dire pédagogie, j'vais t'dire. P'têtre qui faudrait m'donner la définition d'pédagogie, non j'ai du la lire et la savoir euh, si tu veux la seule chose qu'j'puisse te dire, c'est que au bout	« ... j'utilise la pédagogie du flair... » « ... Du flair un moment... » « ... c'que ça veut dire pédagogie... » « ... la seule chose qu'j'puisse te dire... »	Méthode	Pédagogie

		du compte même si t'as des « nom de l'apprenti E », des « nom de l'apprenti F » euh, euh,	« ... au bout du compte... »		
528 à 533		et d'autres comme ça ou des « nom de l'apprenti G », des « nom de l'apprenti H » et des j'sais pas est-ce que t'as connu des « nom de l'apprenti I » j'sais plus comment y s'appelait « nom de l'apprenti I » euh, de toute façon je pense, je pense qu'un jeune qui arrive à un point A, tu peux l'emmener à un point B, mais que le point B sera pas l'même pour tout l'monde. De la même façon qu'le point A n'est pas l'même et que de tout façon, quoi qu'il en soit euh, quel que soit l'jeune, qu'y t'emmerde ou qu'y t'emmerde pas tu peux l'faire progresser. Et ça, ça j'en suis persuadé.	« ... je pense... » « ... le point B sera pas l'même pour tout l'monde... » « ... qu'le point A n'est pas l'même... » « ... quel que soit l'jeune... » « ... tu peux l'faire progresser... » « ... j'en suis persuadé... »	Accompagnement	Individualisation
534 à 535		Alors ça euh, euh, c'est pas d'l'a pédagogie c'est du, du ressenti et euh je, alors la pédagogie c'est l'art d'enseigner, l'art de transmettre euh, j'ai pas d'art de transmettre, j'ai rien qui...	« ... du ressenti... » « ... c'est l'art d'enseigner... » « ... l'art de transmettre... »	Ressentis	Pédagogie
537 à 540		c33 : Et pour toi qu'est-ce que c'est qu'un bon cours ? (silence) Qu'est-ce que c'est pour toi un bon cours ? C33 : Alors, pour moi un bon cours c'est j'vais t'dire un c'est, c'est un cours ou une semaine après, quatre-vingt pour cent du personnel aura retenu vingt pour cent de c'que tu as dit loi d quatre-vingt vingt.	« ... quatre-vingt pour cent du personnel aura retenu... » « ... de c'que tu as dit... »	Transmission de savoirs	Pédagogie
542 à 560		c34 : Et qu'est-ce que tu entends par euh ilot de formation individualisée ? Qu'entends-tu par IFTIS ? C34 : Alors IFTIS, (il réfléchit) pour moi c'est euh, pour moi c'est apporter à quelqu'un de quoi combler ses manques, c'qui est différent de c'que j'fais maintenant. (Il réfléchit) ; de quoi combler ces manques point. En proposant dans une filière qu'il a choisie. Tout ce qui va lui permettre d'arriver au bout. Y compris c'qu'il sait déjà. Donc c'est-à-dire qu'il va pouvoir dans tout c'qui lui permet d'arriver au bout, j'dirai d'aller directement à la page trois cent cinquante ou d'rester à la page huit au final c'est dix séances, en clair j'm'exprime mieux euh ça peut être du français ça peut être de la technique, ça peut être d'la mécanique euh dire euh voilà en	« ... de quoi combler ses manques... » « ... dans une filière qu'il a choisie... » « ... permettre d'arriver au bout... » « ... c'qu'il sait déjà... » « ... j'dirai d'aller directement à... » « ... j'me débrouille... » « ... je progresse à partir de... » « ... j'irai voir... » « ... c'est pas un souci j'le maîtrise... »	Autonomie	Individualisation

	français j'me débrouille bien j'ne sais même faire une dissertation donc j'veais bien directement à la dissertation voir plus que la dissertation et je progresse à partir de la dissertation. Par contre en mécanique y m'manque la trigonométrie donc j'commence par la trigonométrie. D'accord et puis après, après la trigonométrie, j'irai voir les vecteurs et puis après les forces et puis après ou non, non je suis déjà j'suis déjà la trigonométrie, le vecteur c'est pas un souci j'le maîtrise quoi je sais. D'accord je vais directement au, à l'équilibre statique d'essai système, de système mécanique pardon. Donc en fait c'est, c'est pouvoir euh boucher les trous, les manques, pour moi c'est ça...les ilots de formation. Donc l'ilot c'est tout simplement symbolisé par tout ce qu'il faut pour, d'accord, et là et puis là j'veais, j'veais chercher s'qui faut. En clair on m' mettrai dans une bibliothèque avec les bouquins, ça pourrai être un ilot de formation technique individualisée. Voilà, après, technique, technique, s'qui à rapport à la technique euh aux, aux filiales techniques, mais on peu très bien le mettre en, dans n'importe quoi !	« ... je vais directement... » « ... c'est pouvoir euh boucher les trous... » « ... c'est tout simplement symbolisé... » « ... tout ce qu'il faut pour... » « ... j'veais chercher s'qui faut... » « ... on peu très bien le mettre en, dans n'importe quoi ... »		
562 à 567	c35 : Et pour toi qu'est-ce que pourrai apporter justement ces IFTI, dans l'apprentissage des apprentis ? Qu'est-ce que ça apporte ? Pour toi ? C35 : (il réfléchit) Du travail en autonomie (rire). Tu t'y attendais à celle-là ? Du travail en autonomie bien sûr ! C'qui veut pas dire qu'ils ont pas besoin d'aide hun ! Je j'répète c'que j'ai dit hun. Travail en autonomie, donc développement de leur logique intellectuelle, quel que soit le sujet...	« ... Du travail en autonomie ... » « ... qu'ils ont pas besoin d'aide... » « ... développement de leur logique intellectuelle... »	Accompagnement	Individualisation
569 à 593	c36 : Et qu'est-ce que ça apporte dans l'apprentissage ? Théorique ! Qu'est-ce que ça pourrai apporter dans l'apprentissage théorique ? C36 : (il réfléchit) Dans l'apprentissage théorique ? Dans l'enseignement général ? c37 : Par exemple ! C37 : Par exemple mais pas l'apprentissage théorique. (il réfléchit) non j'crois leur faire prendre conscience, leur faire prendre conscience que oh j'en r'viens toujours au même point. Leur faire	« ... leur faire prendre conscience... » « ... toujours un moyen d'analyse... » « ..., une méthode d'analyse... » « ... une méthode de réflexion... » « ... enseignement général ou en enseignement technique... » « ... c'est du même tabac... »	Réflexivité	Individualisation

	<p>prendre conscience que, euh, y a toujours un moyen d'analyse, une méthode d'analyse, et une méthode de réflexion. Et qu'en vers et contre tout au point de, au point de faire hurler Béatrice que la méthode, la méthode d'analyse, de réflexion que ce soit en enseignement général ou en enseignement technique, c'est du même tabac. C'est-à-dire est-ce que j'suis capable, si je pose bien les choses près j'suis capable de dérouler ! (il réfléchit). Alors si tu veux j'mets sous silence le fait que euh, que euh, que ça peu développer euh, ça peu développer si la personne s'y met bien sûr un ça c'est clair ! Euh, tout c'qui est capacité à aux éléments basics c'est-à-dire, lire, écrire, compter. Ou à l'entretien des éléments basics que l'on apprend en primaire c'est-à-dire lire, écrire, compter s'qui manque la plupart du temps. J'crois qu'c'est ça c'qui leur manque, aussi beaucoup. C'qui leur manque, c'qui nous manque mais à moi aussi ! J'veux dire c'qui nous manque lire, écrire, compter, cet à dire que euh, lire c'est une chose euh après euh, n'importe qui c'est lire, c'est-à-dire méthode premier degré, méthode deuxième degré, voir même troisième degré moi, d'temps en temps j'suis capable d'allé jusqu'au deuxième degré l'troisième jamais ! D'accord ! Et c'est s'qui m'manque et c'est c'qui leur manque aussi et j'dirai même i manque le deuxième degré pour certains ! Donc ça peu, ça peu réussir à leur développer à partir du moment, à partir du moment où y à du soutien derrière et donc j'en r'viens à c'est à dire pour pouvoir y v'nir au deuxième degré faut déjà faut déjà, avoir euh, une, voir comment sont articulé les choses. C'est-à-dire j'en r'viens, on pose, on pose et puis en fonction de c'que j'ai posé, je peux développer.</p>	<p>« ... j'suis capable de dérouler ... » « ... ça peu développer si la personne s'y met... » « ... qu'c'est ça c'qui leur manque... » « ... c'qui nous manque lire, écrire, compter... » « ... c'est s'qui m'manque... » « ... c'est c'qui leur manque... » « ... ça peu réussir à leur développer... » « ... y à du soutien derrière... » « ... voir comment sont articulé les choses... » « ... on pose... » « ... je peux développer... »</p>		
595 à 606	<p>c38 : D'accord ! Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter sur euh l'entretien ?</p> <p>C38 : Non ! Non ! Si tu veux la seule chose que j'aurai à rajouter par rapport à toutes les questions que tu m'as posé, c'est que, euh, je n'sais pas si j'étais fait pour la formation. Ca c'est une chose ! Par contre j'm'y sens pas mal ! Donc c'qui pourrait me permettre de dire que je n'suis pas forcément, pas fait pour la formation. D'accord ! Donc je suis peut-être fait pour ça. Mais que euh, je n'suis pas forcément plus sûr que ça, que je remplisse ma tâche en</p>	<p>« ... je n'sais pas si j'étais fait pour la formation... » « ... j'm'y sens pas mal ... » « ... je suis peut-être fait pour ça... » « ... employer un terme technique... » « ... performant... »</p>	Estime de soi	Reconnaissance

	permanence, donc que je sois euh, comment on dit, comment employer un terme technique, que je sois, oh aide moi ! Que je sois euh, performant ! Voilà performant à cent pour cent. En clair, j'suis p'être performant qu'à quatre-vingt pour cent. Donc on m'paye vingt pour cent pour rien (rire). Bon ou alors, non, on m'a déjà retiré les vingt pour cent. C'est-à-dire que si j'étais performant à cent pour cent, j'serai payé plus ! Bon j'peux voir ça comme ça ! (rire) Donc en fait j'suis pas forcément persuadé d'être, d'être performant à cent pour cent, et j'le suis pas et par contre y a une chose	« ... j'suis p'être performant... » « ... j'suis pas forcément persuadé... »		
606 à 610	c'est quand je suis persuadé d'avoir loupé quelque une chose un cours, c'est c'qui va m'servir de, de base pour mieux me r'construire après. C'est-à-dire qu'y une chose et ça c'est l'expérience, y a une chose que je sais c'est qu'il y a des cours que je n'recommencerais pas d'une certaine façon. Et y a une chose aussi, dont je suis sûr, c'est dans la formation. C'est qu'si on n'explique pas les choses on, on n'note je, on n'atteint même pas le, le quart de, de l'objectif	« ... je suis persuadé d'avoir loupé... » « ... c'qui va m'servir de, de base... » « ... me r'construire... » « ... c'est l'expérience... » « ... je n'recommencerais pas... » « ... dont je suis sûr... » « ... dans la formation... » « ... qu'si on n'explique pas les choses... » « ... on n'atteint même pas... »	Expérientiel	Pédagogie
610 à 623	et que si on ne force pas la nature humaine et notamment le personnel qu'on a en face de nous à faire plus, plus que c'qu'ils peuvent donner on n'atteint pas d'objectif non plus. C'est-à-dire qu'en clair si tu leur fou un coup d'pied au cul en leur disant si, tu vas faire ça et puis tu vas réussir à faire ça ! C'est difficile oui, c'est difficile, mais tu vas réussir à l'faire. Si tu les forces pas à l'faire pour dire que, bon ben et c'est ça s'qui nous pompe de l'énergie ! Hier après-midi y'a Martin qu'est passé dans l'couloir, j'finissais avec les BTS, j'étais assis à la table là un peu l'regard hagard en m'disant ou est-ce que j'suis qu'est-ce j'dois faire maintenant, est-ce qu'on part est-ce on ne part pas y sont tous partis les chaises sont sur les tables, c'est bien faut alors il que je change de chiffon et il	« ... si on ne force pas la nature humaine... » «...à faire plus... » « ... c'qu'ils peuvent donner... » « ... tu vas faire ça... » « ... tu vas réussir à faire ça ... » « ... C'est difficile oui... » « ... tu vas réussir à l'faire... »	Captiver l'attention	Pédagogie

	<p>m'disait ah ben vous avez l'air bien fatigué ! J'lui dis oui, j'suis fatigué. J'ai eu quatre heures avec les BTS alors il me dit oh quatre avec les BTS, c'est facile ! Eux ils réfléchissent au moins ! J'dis oui, oui c'est vrai ils réfléchissent, c'est p't'être aussi parce que ils réfléchissent que c'est, moi ça m'force à réfléchir d'autant plus hun, mais par contre ça me d'mande de l'énergie parce que euh il faut toujours rester, il faut les garder concentré systématiquement et tous à cent pour cent et ça c'est épuisant, c'est épuisant, mais c'est aussi épuisant pour un s'conde parce que tu, tu sais c'que sait on dépense de l'énergie à leur expliquer deux plus deux.</p>	<p>« ... s'qui nous pompe de l'énergie ... » « ... ils réfléchissent au moins ... » « ... ça m'force à réfléchir d'autant plus... » « ... ça me d'mande de l'énergie... » « ... il faut les garder concentré... » « ... c'est aussi épuisant pour un s'conde... »</p>		
623 à 635	<p>Donc, voilà, j'ne sais pas si j'suis performant, ça sûrement pas euh, je pense que je suis peut-être fait pour ça, aussi, mais j'aspire quand même à autre chose ! A autre chose parce que j'me lasse ! Mais j'aspire à ce dont je faisais avant de partir de (grande entreprise industrielle de la région centre de la France), c'est euh, ça l'management oui ça j'aspire à ça ! Si un jour ça se, ça se à l'horizon, si ça s'montre à l'horizon je sauterai peut-être sur l'occasion. Si ça se montre pas, ben j'sauterai pas sur l'occasion ! Ce pourquoi dans, dans l'métier que j'ai actuellement de formateur si j'fais pas autre chose tout simplement des cours, j'peux m'flinguer, j'me flingue. Ce pourquoi, ce pourquoi on m'voit, y en à certains qui trouvent qu'on m'voit un peu partout, dans la salle informatique, dans, bien sûr, la salle de dessin, dans, dans les p'tits panneaux d'sécurité incendie tu sais, les pt'its machins de m' voir suivre les apprentis bien que ce ne soit pas moi le formateur principal voilà parce que si j'ai que mon rôle de formateur j'me flingue !</p> <p>c39 : C'est bon ? On va arrêter là !</p>	<p>« ... si j'suis performant... » « ... je suis peut-être fait pour ça... » « ... j'aspire... » « ... ça l'management oui... » « ... je sauterai peut-être sur l'occasion... » « ... j'sauterai pas sur l'occasion ... » « ... j'peux m'flinguer... » « ... qu'on m'voit un peu partout... »</p>	Estime de soi	Reconnaissance

Analyse entretien 4 – Daniel, le 15 mars 2010.

N° de lignes	Entretien Daniel	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 9	d1 : Tout d’abord je vais te, j’veis te présenter mon sujet de mémoire d’accord et donc mon sujet de mémoire c’est donc euh en quoi les méthodes d’enseignement technique modularisées peuvent-elles être transposables dans l’individualisation de l’enseignement général dans un CFAI. Ca c’est ma question de départ. En fonction de cette question de départ donc j’ai établi un questionnaire dont tu vas essayer de me répondre mais tu réponds euh ben le plus simplement possible et plus, ce que toi tu entends par les différentes questions que j’veis te poser. Donc y’a d’abord une partie une partie de questionnaire qui va te concerner toi et puis ensuite c’est à toi de parler un p’tit peu de ton expérience. D1 : Hum, Hum.	Non retenu		
11 à 13	d2 : D’accord ? Dans un premier temps peux-tu te présenter ? D2 : Oui alors Daniel, donc euh, euh, j’veis donc de l’industrie, j’ai passé quinze ans dans, dans l’industrie	« ... j’veis donc de l’industrie... » «...j’ai passé quinze ans... » « ... dans l’industrie... »	Formation	Institution
13 à 17	et donc euh j’étais euh J’ai vu une annonce euh de formateur et bon oui donc j’ai toujours étais motivé par la formation hun, j’avais déjà postulé à plusieurs postes euh y’a quelques années donc euh le premier a huit ans après ma première expérience industrielle Donc y’avait des postes formateurs qui se libèrent en Région Centre et donc à l’époque j’avais pris la mutation	« ... j’ai toujours étais motivé... » « ... j’avais déjà postulé... » « ... y’a quelques années... » « ... après ma première expérience... » « ... des postes formateurs... » « ... j’avais pris la mutation ... »	Motivation	Projet
17 à 21	j’avais passé sept ans dans une autre entreprise dans la même entreprise mais sur un autre site et donc issu d’un BTS électrotechnique, j’étais au service maintenance et après le bureau d’étude, bureau méthode, ingénierie et développement donc et puis j’ai passer après en parallèle en, quand j’étais en industrie j’ai	« ... d’un BTS électrotechnique... » « ... au service maintenance... » « ... le bureau d’étude... »	Savoirs savants	Institution

	<p>passé en fait un diplôme d'Ingénieur en cours du soir. Ca m'a permis d'obtenir en fait un Bac + 5 en 2003.</p>	<p>« ... bureau méthode... »</p> <p>« ... ingénierie et développement... »</p> <p>« ... j'étais en industrie... »</p> <p>« ... un diplôme d'Ingénieur en cours du soir... »</p> <p>« ... m'a permis d'obtenir... »</p> <p>« ... un Bac + 5... »</p>		
23 à 38	<p>d3 : D'accord. A partir de là est-ce que tu me raconter un p'tit peu ton parcours professionnel.</p> <p>D3 : Un peu donc, donc quinze ans dans l'industrie quoi et puis donc depuis que je suis au CFAI donc euh cinq ans maintenant euh je, j'ai commencé à enseigner à des BEP</p> <p>d4 : Et avant comment c'la ? Quel est ton parcours professionnel qu'est-ce que tu as fait euh après ta formation initiale ? Qu'est ce que t'as fait directement ?</p> <p>D4 : Ah donc euh ! Le BTS. J'ai donc passé le BTS euh donc euh après le BTS ben j'avais un an d'obligation militaire donc j'ai travaillé quelques mois en intérim et puis après donc en sortant de l'armée ben c'est pareil quelques missions en intérim et j'ai était embauché à la deuxième mission quoi. Et j'suis resté quinze ans dans la même entreprise enfin dans le même groupe et sur deux sites différents.</p> <p>d5 : Et ensuite ?</p> <p>D5 : Et puis après ben, j'suis arrivé en tant que formateur, CFAI.</p>	<p>« ... quinze ans dans l'industrie... »</p> <p>« ... je suis au CFAI... »</p> <p>« ... j'ai commencé à enseigner à des BEP... »</p> <p>« ... Le BTS... »</p> <p>« ... an d'obligation militaire... »</p> <p>« ... j'ai travaillé quelques mois en intérim... »</p> <p>« ... quelques missions en intérim... »</p> <p>« ... j'ai était embauché... »</p> <p>« ... quinze ans dans la même entreprise... »</p> <p>« ... sur deux sites différents... »</p> <p>« ... formateur, CFAI... »</p>	Organismes de formation	Institution
40 à 43	<p>d6 : D'accord. Et euh qu'elle est ta formation initiale ?</p> <p>D6 : Donc la formation initiale BTS électrotechnique et puis donc maintenant euh ça c'était au lycée et maintenant j' suis titulaire d'un diplôme d'ingénieur en électrotechnique.</p>	<p>« ... la formation initiale BTS électrotechnique... »</p> <p>« ... d'un diplôme d'ingénieur en électrotechnique... »</p>	Diplômes	Institution
45 à 49	<p>d7 : Qu'enseignes-tu ?</p>	<p>« ... le génie électrique... »</p>	Disciplines	Institution

	<p>D7 : Alors j'enseigne le génie électrique à des BTS donc euh en BTS la partie génie électrique c'est huit heures de, de cours par semaine et quatre heures d'essais système donc là les jeunes sont amenés à travailler sur des systèmes en l'atelier.</p>	<p>« ... la partie génie électrique... » « ... d'essais système... » « ... à travailler sur des systèmes en l'atelier... »</p>		
51 à 58	<p>d8 : Et depuis quand enseignes-tu ?</p> <p>D8 : C'est ma cinquième rentrée la cette année donc depuis euh cinq ans.</p> <p>d9 : Est-ce que tu as déjà enseigné avant cette expérience de formateur au CFAI centre d'Amboise ?</p> <p>D9 : Non c'était, c'est ma première expérience en tant que formateur par contre en industrie j'étais tuteur de d'apprentis et de stagiaires.</p>	<p>« ... ma cinquième rentrée... » « ... cinq ans... » « ... c'est ma première expérience... » « ... en tant que formateur... » « ... j'étais tuteur de d'apprentis et de stagiaires... »</p>	Expérientiel	Pédagogie
60 à 73	<p>d10 : Donc à partir de cette euh de ton parcours en fait un. Quels sont tes formations continues dans le domaine de l'enseignement de ta discipline ? Formation continue donc t'as la formation initiale donc tu pars du lycée après tu vas au travail et après t'as une formation continue.</p> <p>D10 : Bah j'ai pas eu de formation continue dans ...</p> <p>d11 : T'as pas eu de formation continue ?</p> <p>D11 : Après ben c'est en fait, c'est les cours du soir quoi. Donc les cours du soir c'est ben c'était euh c'était le diplôme d'ingénieur, donc c'est des cours au CNAM en fait donc j'ai passé la première, dans un premier temps la maîtrise. Donc c'est des cours qu'on passe en unité de valeur, donc on passe deux, deux valeurs par an puisque ça prend pas mal de temps sur le travail personnel quoi. Et puis après j'ai eu un p'tit break de après la maîtrise un p'tit break de quatre cinq ans avant de, de m'plonger dans les études pour finaliser mon mémoire d'ingénieur.</p>	<p>« ... les cours du soir... » « ... Donc les cours du soir... » « ... c'était le diplôme d'ingénieur... » « ... des cours au CNAM... » « ... la maîtrise... » « ... en unité de valeur... » « ... deux valeurs par an... » « ... ça prend pas mal de temps... » « ... le travail personnel... » « ... m'plonger dans les études... » « ... finaliser mon mémoire... »</p>	Savoirs savants	Institution
75 à 80	<p>d12 : Et pendant ces quatre cinq ans qu'est-ce que tu as, qu'est-ce que tu as fait ?</p>	<p>« ... j'étais en industrie... » « ... j'me suis consacré... »</p>	Kaïros	Reconnaissance

	<p>D12 : Et bien j'étais en industrie, j'me suis consacré en fait à ma vie professionnelle dans l'industrie et puis y avait pas possibilité à l'époque de continuer euh sur le site et donc après en changeant de site j'ai à la fermeture du site j'ai eu l'opportunité de, de passer, de reprendre mes études. Y avait énormément de sujets disponibles sur le site.</p>	<p>« ... ma vie professionnelle... » « ... en changeant de site... » « ... l'opportunité de... » « ... de reprendre mes études... » « ... sujets disponibles... »</p>		
82 à 94	<p>d13 : Et après ça ! T'as jamais eu d'autres formations continues ?</p> <p>D13 : Non après non juste les cours au sein de l'entreprise des cours de quelques heures sur quelques logiciels</p> <p>d14 : Et c'est, c'est, c'est.</p> <p>D14 : C'est tout</p> <p>d15 : Une fois qu't'es arrivé au CFAI t'as pas eu de formation continue ?</p> <p>D15 : Alors au CFAI, les formations en fait les stages que j'ai eu au CFAI euh des stages de découverte de l'outil Ganesha, et puis après une formation de formateur. Donc la c'était un p'tit, un stage euh test en fait qui a duré quatre à cinq jours par, par modules</p>	<p>« ... juste les cours au sein de l'entreprise... » « ... sur quelques logiciels... » « ... en fait les stages... » « ... que j'ai eu au CFAI... » « ... des stages de découverte... » « ... de l'outil Ganesha... » « ... après une formation de formateur... » « ... par modules... »</p>	Savoirs faire	Institution
96 à 108	<p>d16 : En quoi ça consistait ?</p> <p>D16 : Donc c'était pour euh pour nous donner quelques, quelques fonctions en fait quelques méthodes d'enseigner. J'ai, quand je l'ai réalisé ce stage, j'avais déjà un an d'ancienneté et c'était donc destiné aux formateurs qui débutaient, dans le métier.</p> <p>d17 : Et elle consistait en quoi cette formation ?</p> <p>D17 : Donc ben on avait du, du management, gérer les conflits dans un groupe euh construire ces cours, voilà ...</p> <p>d18 : D'accord !</p> <p>D18 : Construire son parcours pédagogique ainsi de suite</p>	<p>« ... quelques fonctions... » « ... quelques méthodes d'enseigner... » « ... déjà un an d'ancienneté... » « ... destiné aux formateurs qui débutaient, dans le métier... » « ... du management... » « ... gérer les conflits... » « ... construire ces cours... » « ... Construire son parcours pédagogique... »</p>	Didactique	Pédagogie
110 à	d19 : Alors maintenant on va passer plus à ta pratique de formateur	Non retenu		

112	D19 : D'accord hum, hum			
114 à 122	<p>d20 : Est-ce que tu peux me décrire comment euh tu fais pour débiter un cours, comment tu t'y prends pour débiter et pour dérouler ton cours. Tu choisis un cours euh que tu as l'habitude de faire et puis tu essayes de te remémorer un petit peu ton euh ton cours tu m'expliques.</p> <p>D20 : Déjà depuis le début quoi l'entrée dans la salle quoi, je présente c'qu'on avait fait la dernière la dernière séance, le but du cours d'aujourd'hui, le lien entre la dernière séance et le cours d'aujourd'hui et puis donc je déroule mon cours en m'appuyant d'exemples de, de la partie du domaine industriel je raconte quelques petites aventures dans l'industrie euh donc on présente le cours de façon magistrale quoi avec des supports euh de temps en temps audiovisuels</p>	<p>« ... l'entrée dans la salle... »</p> <p>« ... je présente... »</p> <p>« ... c'qu'on avait fait la dernière... »</p> <p>« ... le but du cours... »</p> <p>« ... le lien entre... »</p> <p>« ... je déroule mon cours... »</p> <p>« ... en m'appuyant d'exemples... »</p> <p>« ... je raconte quelques petites aventures dans l'industrie... »</p> <p>« ... on présente le cours de façon magistrale... »</p> <p>« ... avec des supports... »</p> <p>« ... en temps audiovisuels... »</p>	Méthodes	Pédagogie
122 à 126	<p>et puis sinon beaucoup de beaucoup d'échanges aussi avec euh dans la deuxième partie des échanges avec les jeunes puisque y sont en entreprise donc c'qui peu les intéresser c'est d'avoir aussi c'qui peut intéresser les jeunes les uns envers les autres c'est de savoir comment se passe la formation de tel jeune dans par rapport aux autres en entreprise quoi, donc c'est un échange, un débat en fait industrielle sur la façon de faire dans les industries.</p>	<p>« ... beaucoup d'échanges... »</p> <p>« ... la deuxième partie des échanges avec les jeunes... »</p> <p>« ... c'qui peu les intéresser... »</p> <p>« ... les uns envers les autres... »</p> <p>« ... de savoir comment se passe... »</p> <p>« ... par rapport aux autres... »</p> <p>« ... c'est un échange, un débat... »</p> <p>« ... sur la façon de faire... »</p>	Relation enseigné/enseignant	Pédagogie
126 à 128	<p>Et puis après donc une petite partie exercice et donc euh une partie contrôle après donc on termine après on termine le cours par un contrôle qui permet d'évaluer le candidat hun donc euh puisqu'on</p>	<p>« ... une petite partie exercice... »</p> <p>« ... une partie contrôle... »</p>	Evaluation	Pédagogie

	doit voir si le candidat a bien assimiler une partie du cours voilà	« ... on termine... » « ... qui permet d'évaluer le candidat... » « ... a bien assimiler... »		
128 à 131	donc ben le cours c'est pas une séance moi c'est plutôt une séance qui va durer une alternance, un donc l'alternance ils viennent chez nous quinze jours par mois donc j'les ai en gros euh huit heures par semaine donc euh sur les seize heures par groupe en fait on a quatre heures de cours de face à face, deux heures d'exercices et puis après bon on fait un p'tit point	« ... une séance qui va durer une alternance... » « ... l'alternance... » « ... quinze jours par mois... » « ... huit heures par semaine... » « ... par groupe... » « ... de face à face, deux heures d'exercices... » « ... on fait un p'tit point ... »	Alternance	Individualisation
131 à 134	on utilise l'outil informatique, donc l'outil informatique euh j'les ai quatre groupe chaque groupes quatre heures d'informatiques avec eux par semaine ce qui permet de travailler sur une plate-forme dit « e-learning » c'qui leur permet aussi de cette plate-forme	« ... l'outil informatique... » « ... d'informatiques... » « ... de travailler sur une plate-forme... » « ...« e-learning »... »	Apprentissage	Pédagogie
134 à 139	ils ont un accès internet depuis chez eux y peuvent suivre leur parcours pédagogique et euh et voir progresser ou faire des exercices à partir de chez eux. Donc moi personnellement j'leur donne pas de travail à faire chez eux. Pour la simple et bonne raison c'est que l'enseignement en industrie c'est du travail huit heure par jour et je sais très bien que le travail serai pas toujours bien fait et ou certains vont avoir le temps d'le faire dans leur vie professionnelle et d'autres vont pas avoir le temps, donc pour mettre en gros tout le monde a égalité ben j'leur donne pas d'travail, le travail qui ont à faire c'est un exercice le soir quand y sont en CFAI quoi !	« ... accès internet... » « ... y peuvent suivre leur parcours pédagogique ... » « ... ou faire des exercices... » « ... j'leur donne pas... » « ... l'enseignement en industrie c'est du travail... » « ... vont avoir le temps d'le faire... » « ... tout le monde a égalité... »	Autonomie	Individualisation

		« ... j leur donne pas d travail, le travail... » « ... c'est un exercice le soir... »		
141 à 159	<p>d21 : D'accord. Très bien. Est-ce que tu peux me décrire maintenant une situation pédagogique ou il y a un changement de comportement chez l'apprenti ?</p> <p>D21 : Une situation pédagogique !</p> <p>d22 : Est-ce que tu peux me donner...quand tu prends dans ton cours tu vas faire un cours et euh comment tu vas amener ce cours pour qu'il ai un changement de comportement chez l'apprenti ?</p> <p>D22 : Hum (il réfléchit) Disons que l'apprenti par exemple j'verrai plus l'exemple c'est en quand on est sur l'outil informatique ou sur euh dans l'atelier changement de comportement bon c'est le jeune qui arrive et qui voit pas comment, comment démarrer la séquence la séquence ou le, le module de cours en fait donc la on va lui donner on va vraiment lui mettre on leur demande en général on leur demande de beaucoup de chercher d'eux même de l'information de travailler en autonomie donc c'est une grosse lacune chez certains apprentis. C'est le manque d'autonomie et donc bon on commence j leur explique que comment chercher dans un catalogue par exemple ou dans, dans un livre ou trouver l'information dont ils ont besoin pour exploiter euh le document.</p> <p>d23 : Donc en fait ta situation c'est ça, ça va être de les inciter à aller chercher l'information !</p> <p>D23 : Ben voilà, tout à fait !</p>	<p>« ... l'outil informatique... »</p> <p>« ... dans l'atelier... »</p> <p>« ... le jeune qui arrive et qui voit pas comment... »</p> <p>« ... le module de cours... »</p> <p>« ... on va lui donner... »</p> <p>« ... on leur demande de beaucoup de chercher d'eux même... »</p> <p>« ... de travailler en autonomie... »</p> <p>« ... c'est une grosse lacune... »</p> <p>« ... le manque d'autonomie... »</p> <p>« ... j leur explique que comment chercher... »</p> <p>« ... trouver l'information... »</p> <p>« ... pour exploiter euh le document... »</p>	Méthodes	Pédagogie
161 à 167	<p>d24 : Donc là ça va leur changer leur comportement !</p> <p>D24 : Bon après euh le comportement donc euh bon, généralement si le, le comportement ça va être l'apprenti qui va pas écouter ou... donc y a un p'tit peu disons l'apprenti qui qu'écoute pas oui qu'est carrément déconnecté du cours quoi donc essayé de le ramener dans le cours. Donc là bon ça peut-être une petite histoire drôle ou leur laisser le temps de parler de, de s'décontracter cinq, dix minutes</p>	<p>« ... l'apprenti qui va pas écouter... »</p> <p>« ... qu'est carrément déconnecté... »</p> <p>« ... essayé de le ramener... »</p> <p>« ... une petite histoire drôle... »</p> <p>« ... leur laisser le temps de parler... »</p>	Captiver l'attention	Pédagogie

	<p>quoi. Les cours des fois sont un peu pénibles les cours magistraux.</p>	<p>« ... de s'décontracter... »</p> <p>« ... sont un peu pénibles les cours magistraux... »</p>		
169 à 186	<p>d25 : Et toi en quoi tu r'connais ces changements ah chez l'apprenti ? Comment toi tu r'connais qu'y'a eu un changement chez l'apprenti ?</p> <p>D25 : Souvent si euh le changement ça peut être euh enfin là j'vais r'venir plus à la question d'avant en fait le changement ça peu être suite à la visite à notre visite dans l'entreprise avec l'apprenti</p> <p>d26 : Suite à votre visite hun ?</p> <p>D26 : Suite à notre visite oui donc on a des problèmes de comportement avec l'apprenti, l'apprenti qui dort en cours par exemple donc ben on va aller le voir en entreprise et puis là bon on peu s'apercevoir que pendant quelques semaines il va être remotivé !</p> <p>d27 : Donc toi comment tu les, les changements tu les connais, parce que y sont...</p> <p>D27 : Parce qu'ils se mettent plus a travaillé ou alors des fois la aussi j'ai des j'ai eu un cas cette année la bon l' apprenti qu'a pas suivi pendant un an et la six mois avant de passer l'examen final y s'met à travailler et il a toutes ses chances de décrocher le diplôme. Et là bon il écoute en cours euh il bavarde plus avec son voisin c'est l'jour et la nuit par rapport au début de sa formation y a un an et demi.</p>	<p>« ... suite à la visite à notre visite... »</p> <p>« ... avec l'apprenti... »</p> <p>« ... l'apprenti qui dort en cours... »</p> <p>« ... on va aller le voir en entreprise... »</p> <p>« ...on peu s'apercevoir... »</p> <p>« ... il va être remotivé ... »</p> <p>« ... qu'ils se mettent plus a travaillé... »</p> <p>« ... qu'a pas suivi pendant un an... »</p> <p>« ... avant de passer l'examen... »</p> <p>« ... y s'met à travailler... »</p> <p>« ... il a toutes ses chances... »</p> <p>« ... il écoute en cours... »</p> <p>« ... il bavarde plus... »</p> <p>« ... c'est l'jour et la nuit... »</p>	Prise de conscience	Pédagogie
188 à 199	<p>d28 : Oui d'accord. Est-ce que tu peux me décrire une situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail en autonomie ?</p> <p>D28 : (Silence) Ben oui y'a des apprentis vraiment euh vraiment autonomes j'dirai qui arrivent avec euh première année de BTS, on leur donne un sujet en début, début de cours et ils vont travailler d'ssus pendant, pendant quatre heures, totale autonomie on va les voir de temps en temps donc euh bon de temps en temps bon si ils s'égarent un peu ils se ils sont un peu perdu ils viennent nous voir</p>	<p>« ... j'dirai qui arrivent... »</p> <p>« ... on leur donne un sujet... »</p> <p>« ... ils vont travailler d'ssus... »</p> <p>« ... pendant quatre heures... »</p> <p>« ... totale autonomie... »</p> <p>« ... on va les voir de temps en</p>	Accompagnement	Individualisation

	<p>ou plutôt demander un complément d'information c'est apprentis là sont assez rare ... les apprentis vraiment autonomes et euh y'a une autre catégorie d'apprentis ça va être euh on leur donne euh un cours en début pareil en début de séance de j'sais pas plutôt en séance d'atelier donc là ils vont galérer un peu ils vont chercher ils vont creuser pour essayer de trouver et puis y'en a d'autres au bout de cinq minutes pas du tout autonomes M'sieur j'y arrive pas euh au bout d'heure j'ai toujours pas trouvé, comment réaliser c'que vous m'avez demandé ?</p>	<p>temps... »</p> <p>«...ils sont un peu perdu ils viennent nous voir... »</p> <p>« ... demander un complément... »</p> <p>« ... en début de séance ... »</p> <p>« ... ils vont galérer un peu... »</p> <p>« ... ils vont chercher... »</p> <p>« ... ils vont creuser pour essayer de trouver... »</p> <p>« ... M'sieur j'y arrive pas... »</p> <p>« ... j'ai toujours pas trouvé... »</p>		
201 à 212	<p>d29 : Est-ce que tu peux euh parmi les deux situations qu' tu m'as donné m'a donner soit le sujet qu'tu donnes soit la séance d'atelier. Est-ce-que tu peux m'en prendre une des deux et me décrire, me décrire cette situation pour que l'apprenti justement il est, pour qui soit autonome. Est-ce que tu peux me décrire la situation que tu mets en place ? La situation que tu vas mettre en place qui va rendre euh !</p> <p>D29 : Qui va rendre l'apprenti autonome ?</p> <p>d30 : Tu prends le cas d'un apprenti qui va être autonome. D'accord ?</p> <p>D30 : Ouais, Hum, Hum ! Donc l'apprenti autonome donc ben la situation voilà euh on lui donne les clefs en faite comme si on lui donné les clefs de la maison quoi dès qu'il arrive en cours quoi et puis après donc euh il travaille oui il travaille en autonomie oui il travail tout seul !</p>	<p>« ... on lui donne les clefs... »</p> <p>« ... dès qu'il arrive en cours... »</p> <p>« ... puis après... »</p> <p>« ... il travaille en autonomie... »</p> <p>« ... il travail tout seul... »</p>	Autonomie	individualisation
214 à 232	<p>d31 : Mais sur quel, sur quel sujet il va travailler ?</p> <p>D31 : Sur quel sujet il travaille ?</p> <p>d32 : Exemple c'que j'te d'mande c'est ça c'est !</p>	<p>« ... L'apprenti on lui donne une situation... »</p> <p>« ... on lui demande de réaliser euh le</p>	Concrétisation	Pédagogie

	<p>D32 : Ca va être sur un automatisme par exemple euh sur la mise en service d'un variateur par exemple ?</p> <p>d33 : D'accord, comment se déroule ?</p> <p>D33 : Donc euh faut savoir que on a des variateurs électroniques qui nous permettent de faire varier euh la vitesse en fait des moteurs, dans certaines applications industrielles. Les variateurs sont des machines qui donc assez complexes y a certaines documentations complexes y'a pas loin de cinq cent pages avec tous les paramètres y a pas loin de plus d'une centaine de paramètres à régler. L'apprenti on lui donne une situation, industrielle et on lui demande de réaliser euh le TP de séance quoi donc un ça peu être euh une boîte une commande de moteur donc euh un bouton marche un bouton arrêt et après deux boutons pour euh les changements de vitesse par exemple. Donc là, l'apprenti ben va mettre en place le câblage de, de du variateur, la programmation du variateur, et puis après les, l'essai en fin de séance. Pour rédiger enfin un compte rendu... Au final.</p>	<p>TP... »</p> <p>« ... par exemple... »</p> <p>« ... va mettre en place le câblage... »</p> <p>« ... la programmation du variateur... »</p> <p>« ... l'essai en fin de séance... »</p> <p>« ... Pour rédiger enfin un compte rendu... »</p>		
234 à 250	<p>d34 : D'accord et lors de cette situation là, donc tu t'imagines cette situation là à quoi tu reconnais que l'apprenti lui, il est autonome ?</p> <p>D34 : Ben on le voit assez rapidement, l'apprenti euh déjà on voit surtout ceux qui sont pas autonomes et qu'arriveront pas au bout du TP. Parce que quand on leur amène la documentation de euh pas loin de cinq cent pages et avec plus d'une centaine de paramètres à régler ils baissent déjà les bras alors que la séance n'a pas commencé quoi que l'apprenti motivé intéressé par le sujet on va pas l'entendre pendant quatre heures et au bout de deux heures et demi trois heures j'en ai un qu'avait l'année dernière il avait réaliser le TP en deux heures et demi. Alors que certain au bout des quatre heures ils ont même pas réaliser n'y commencer à sortir un schéma électrique.</p> <p>d35 : Et comment tu, toi tu r'connais que l'apprenti est autonome la dans cette situation là...</p> <p>D35 : Chez lui il travail en autonomie en séance d'autonomie en fait y travail tout seul et y demande euh y d'mande pas d'aide au</p>	<p>« ... on le voit assez rapidement... »</p> <p>« ... on voit surtout ceux... »</p> <p>« ... on leur amène la documentation... »</p> <p>« ... ils baissent déjà les bras... »</p> <p>« ... la séance n'a pas commencé... »</p> <p>« ... motivé intéressé par le sujet... »</p> <p>« ... il avait réaliser le TP en deux heures et demi... »</p> <p>« ... ils ont même pas réaliser... »</p> <p>« ... à sortir un schéma électrique... »</p> <p>« ... il travail en autonomie... »</p> <p>« ... y travail tout seul... »</p> <p>« ... y d'mande pas d'aide au</p>	Autonomie	Individualisation

	formateur. Bon généralement la séance euh d'atelier si on peut dire la séance d'essais système c'est une séance de cours en fait. Le cours magistrale. Un bien sûr. Bon c'est, ça va p't'être un peu dans le désordre, les informations euh !	formateur... »		
252 à 259	d36 : Qu'elles sont les méthodes, les outils, les situations que toi tu utiliserais pour améliorer l'autonomie chez l'apprenti ? D36 : Et bien on a un outil quand même euh enfin l'autonomie oui euh... et puis l'individualisation aussi. J'sais pas si tu en parles un peu plus bas de l'individualisation mais on a un outil qui est assez pratique on l'exploite pas entièrement dans les séances d'atelier c'est et donc l'outil « e-Learning » ganesha en fait. Je l'utilise bon d'une manière globale mais on pourrait l'utiliser aussi pour individualiser la formation de l'apprenti donc ça c'est vraiment pratique (tousse)	« ... qui est assez pratique on l'exploite pas entièrement... » « ... l'outil « e-Learning »... » « ... Je l'utilise bon d'une manière globale... » « ... l'utiliser aussi pour individualiser... »	Outils pédagogiques	Pédagogie
259 à 263	en fait le gros avantage c'est que l'apprenti on lui donne un parcours et euh il avance a son rythme, donc avec ce rythme la en fait on va pouvoir voir s'il a vraiment de l'autonomie, s'il a envie d'apprendre en fonction d'sa vitesse d'avancer dans, dans son parcours. Alors euh point de vue euh autonomie après ben y a des apprentis dans une classe de, de quinze seize bon j'en ai une bonne partie là , y'a à peine la moitié qui sont autonomes	« ... on lui donne un parcours... » « ... il avance a son rythme... » « ... avec ce rythme... » « ... s'il a vraiment de l'autonomie... » « ... s'il a envie d'apprendre... » « ... d'sa vitesse d'avancer... » « ... y'a à peine la moitié qui sont autonomes... »	Autonomie	Individualisation
263 à 268	donc après il suffit de faire des mariages de groupe entre apprenti autonome et apprenti autonome et moteur et puis apprenti après en fait un peu en retard sur le parcours pédagogique. Comme ça donc euh on s'fait aider en gros par les apprentis qui sur euh certaines parties pour avoir l'autonomie. Donc moi en gros dans les séances d'atelier. Ben euh l'apprenti euh donc j'ai, j'ai huit binômes à gérer donc c'est en faisant ces mariages apprentis autonomes et puis apprentis euh qu'a besoin d'autonomie ça nous soulage ça nous aide pas mal dans le travail donc faut savoir quand même jongler	« ... de faire des mariages de groupe... » « ... entre apprenti autonome... » « ... moteur... » « ... sur le parcours pédagogique... » « ... on s'fait aider en gros par les apprentis... » « ... pour avoir l'autonomie... »	Socialisation	individualisation

	d'un TP à l'autre euh.	« ... j'ai huit binômes à gérer... » « ... ces mariages apprentis... » « ... ça nous soulage ça nous aide pas mal... » « ... jongler d'un TP à l'autre... »		
268 à 273	Donc on a huit TP qui tournent en général en même temps c'est pas toujours évident donc l'apprenti on lui demande de faire un p'tit point juste avant, de nous expliquer clairement c'qui fait c'qu'il est en train de faire. Et puis en plus ça, ça va les aider pour leur, leur saut en fin d'année présenter le système présenter toujours présenter parce que le BTS maintenant donc le BTS électrotechnique c'est un BTS qu'on passe essentiellement à l'oral une grosse partie à l'oral, toujours les mettre en situation afin d'expliquer le travail qu'ils réalisent, qu'ils sont en train de réaliser	« ... c'est pas toujours évident... » « ... on lui demande de faire... » « ... un p'tit point juste avant... » « ... de nous expliquer... » « ... c'qu'il est en train de faire... » « ... ça va les aider.. » « ... présenter le système... » « ... qu'on passe essentiellement à l'oral... » « ... les mettre en situation... » « ... d'expliquer le travail qu'ils réalisent... »	Verbalisation de l'action	Pédagogie
274 à 281	Et donc euh sinon dans les séances de cours j'travailles un peu là récemment j'ai fait un cours euh sur un logiciel euh donc de dessin électrique. Donc j'leur explique euh j'fais une petite démonstration au tableau de euh cinq minutes et puis après enfin au tableau au vidéoprojecteur ou et euh derrière j'leur laisse un p'tit quart d'heure pour voir les manipulations les laisser travailler euh sur les manipulations, que j'viens de d'leur démontrer. Y a toujours quelques apprentis curieux qui veulent aller plus loin et qui vont dérégler quelques paramètres de logiciel et puis d'autres ben qui euh et au bout de quatre heures de séance on s'aperçoit qu'ils ont pas touchés à grand chose. Donc on ne peut pas être derrière	« ... j'leur explique... » « ... j'fais une petite démonstration... » « ... j'leur laisse un p'tit quart d'heure... » « ... les laisser travailler... » « ... j'viens de d'leur démontrer... » « ... qui veulent aller plus loin... » « ... qui vont dérégler quelques	Méthode	Pédagogie

	l'apprenti en permanence, donc c'est les un l'apprenti doit être aussi moteur de sa formation (Silence).	paramètres... » « ... on s'aperçoit qu'ils ont pas touchés... » « ... être derrière l'apprenti en permanence... » « l'apprenti doit être aussi moteur de sa formation... »		
283 à 294	d37 : Et euh d'après toi quels sont des outils ou des méthodes ou des pratiques qui t'aideraient à t'enrichir dans ton enseignement ? Qu'est-ce qui permettrait de t'aider dans ton enseignement ? Euh... Quels sont les différents ? D37 : Disons que point de vue outil pratique tout ça méthode bon euh là on a euh on a d'jà pas mal de choses c'est pourrai nous aider c'est d'avoir quelques systèmes supplémentaires par exemple. d38 : Qu'est-ce que tu entends par système ? D38 : Des systèmes de des machines pour faire des pour réaliser des démonstrations aux jeunes quoi en fait aux apprentis, pour diversifier un peu le matériel pour faire voir qu'y a pas que, que une marque d'automates dans l'industrie quoi	« ... d'avoir quelques systèmes supplémentaires... » « ... des machines... » « ... pour réaliser des démonstrations... » « ... pour diversifier un peu le matériel... » « ... que une marque d'automates... »	Supports pédagogiques	Pédagogie
294 à 298	par exemple après bon les outils les méthodes bon point de vue méthodes pédagogiques c'est clair qu'y a p'têtre des, des méthodes on est plus nous a travailler sur la méthode où l'apprenti va essayer de découvrir par lui-même les choses en fait. Méthodes intuitives quoi. Bon puis c'est qui nous manque surtout c'est du temps par exemple un, pour euh pour mettre en place de nouveaux exercices, renouveler en fait notre panel d'exercices.	« ... point de vue méthodes pédagogiques... » « ... l'apprenti va essayer de découvrir par lui-même... » « ... Méthodes intuitives... » « ... c'est du temps... » « ... pour mettre en place... » « ... renouveler en fait notre panel d'exercices.. »	Méthode	Pédagogie
300 à	d39 : Alors après c'est (toux) où et comment tu as appris la façon	« ... j'étais tuteur d'apprentis... »	Estime de soi	Reconnaissance

313	<p>de transmettre ton savoir ?</p> <p>D39 : Oui, là c'est vrai que c'est Bah c'est pour moi c'est euh Bon j'ai toujours dans l'industrie quand j'étais tuteur d'apprentis les apprentis bon y a être formateur ou professeur. Bon j'me suis y a p'têtre j'ai toujours été intéressé par cette méthode d'expliquer à des gens qui connaissent pas le sujet leur expliquer euh comment faire bon c'est p'têtre bon, ça remonte à une bonne vingtaine d'années. Même au lycée j'expliquai déjà euh on travaillait déjà sur des systèmes euh des systèmes nouveaux informatique industriel ou microprocesseur donc on, moi j'avais choisi par exemple euh le microprocesseur et expliquer au reste de la classe comment faire pour euh faire une petite programmation en un sur un langage en microprocesseur.</p> <p>d40 : Et donc y'a que à ce moment là que tu que tu as appris des choses concernant ta transmission de savoir.</p> <p>D40 : Et puis donc là maintenant depuis cinq, maintenant que je suis sur le CFAI, maintenant j'en ai fait mon métier quoi.</p>	<p>« ... j'ai toujours été intéressé... »</p> <p>« ... d'expliquer à des gens... »</p> <p>« ... comment faire... »</p> <p>« ... ça remonte à... »</p> <p>« ... j'expliquai déjà... »</p> <p>« ... expliquer au reste de la classe comment faire... »</p> <p>« ... j'en ai fait mon métier... »</p>		
315 à 321	<p>d41 : As-tu déjà eu des formations dans le domaine de la pédagogie ?</p> <p>D41 : Ben oui comme j'disais tout à l'heure donc euh on a eu en formation des stages. Formateur de formateur ! Ca m'a permis entre autre de rencontrer d'autres formateurs de d'autres CFAI donc échanger nos pratiques de formation. Euh...Donc là c'était pareil des stages ou des stages qui m'on permit entre autre de, de mettre euh en application ici au CFAI. Donc euh de stages de faire participer les auditeurs en fait. Comment construire un cours ? Comment allier un cours et puis après y avait gestion de groupe euh gestion de conflit Voilà.</p>	<p>« ... en formation des stages... »</p> <p>« ... Formateur de formateur ... »</p> <p>« ... de rencontrer d'autres formateurs... »</p> <p>« ... échanger nos pratiques... »</p> <p>« ... qui m'on permit entre autre... »</p> <p>« ... de mettre euh en application... »</p> <p>« ... de faire participer les auditeurs... »</p> <p>« ... Comment construire un cours ... »</p> <p>« ... y avait gestion de groupe euh gestion de conflit... »</p>	Echanges de pratiques	pédagogie
323 à 329	<p>d42 : Et d'après toi qu'elle pédagogie utilises-tu ?</p> <p>D42 : Euh, moi j'utilise plus la méthode intuitive. Essayer de faire</p>	<p>« ... la méthode intuitive... »</p>	Expérientiel	Pédagogie

	trouver à l'apprenti c'qu'il cherche, le faire participer. J'me vois pas parler pendant deux heures et faire gratter les apprentis sur une copie pendant deux heures, pour moi y r'tiennent rien. Participer par le débat par l'expérience de chacun, c'est enrichissant c'est raconter des p'tites histoires des fois y r'tiennent mieux la p'tite blague de cinq minutes sur un système donc euh trois heures de cours.	« ... Essayer de faire trouver... » « ... c'qu'il cherche, le faire participer... » « ... pour moi y r'tiennent rien... » « ... Participer par le débat par l'expérience... » « ... c'est enrichissant c'est raconter des p'tites histoires... » « ... y r'tiennent mieux... »		
331 à 334	d43 : Et pour toi qu'est-ce qu'un bon cours ? D43 : Bon cours ? Tous les cours sont bons ! Les cours ben, les bons cours ben, c'est les cours euh j'dirai plutôt la matière, de la matière. Y'a des matières que j'préfère à d'autres par exemple.	Non retenu		
336 à 345	d44 : Non mais toi à ton cours à toi. Qu'est-ce qu'un bon cours pour toi ? D44 : Euh un bon cours un bon cours euh, on va dire j'vais dire un cours où les apprentis euh participent, écoutent et ne bavardent pas entre eux, pour euh, raconter leurs histoires de la semaine du week-end leurs histoires d'entreprises, quoi. Un bon cours pour moi ben c'est quand tout le monde participe enfin une partie il y en a toujours qui ne sont pas intéressés ils sont intéressés par le résultat de foot du week-end un bon cours après quand on a réussi par exemple quand on est dans l'atelier les machines qu'on essaye de faire avancer par exemple une étape. Un bon cours après euh quand euh par exemple à la sonnerie euh ben les apprentis y sont encore en train de débattre sur le cours ben tient la ça les a intéressé pendant la pause Monsieur si pourquoi si pourquoi ça ? là pour moi ça c'est du bon cours.	« ... où les apprentis euh participent, écoutent et ne bavardent pas... » « ... raconter leurs histoires... » « ... leurs histoires d'entreprises... » « ... tout le monde participe... » « ... ils sont intéressés par le résultat... » « ... quand on a réussi... » « ... y sont encore en train de débattre... » « ... ça les a intéressé... » « ... là pour moi ça c'est du bon cours... »	Echanges de pratiques	Pédagogie
347 à 357	d45 : Après on va passer plus à une question technique. Qu'est-ce que t'entends par Ilot de formation technique individualisé ? Donc IFTI, qu'entends tu par IFTI ?	« ... qu'c'est une bonne pédagogie... » « ... avec des p'tits groupes... »	Prise en compte de l'individu	individualisation

	<p>D45 : Alors par là j'entends pas grand-chose ! C'est vrai qu'c'est une bonne pédagogie qu'on devrait mettre en place avec des p'tits groupes euh. Donc là c'est c'que j'commence à faire avec certains apprentis. Donc euh on créer un parcours vraiment pour l'apprenti en fonctions de ses connaissances Et euh là vu que maintenant en BTS on a des apprentis qui peuvent venir de Bac Pro, de Bac Pro par seulement élec. Bac Pro MEI, BAC Pro SEN même on a des apprentis qui peuvent venir de Bac STI, des apprentis de Bac Général en maths-sciences. Donc ils ont pas tous le même besoin de savoir en début d'année. Donc l'idée ça s'rai quand même de d'avoir sur ces p'tits groupes on construit s'qu'on appelle le positionnement et en fonction du positionnement ben l'apprenti y va se construire son cours mais là il faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation.</p>	<p>« ... c'que j'commence à faire... »</p> <p>« ... on créer un parcours... »</p> <p>« ... en fonctions de ses connaissances... »</p> <p>« ... des apprentis qui peuvent venir... »</p> <p>« ... ils ont pas tous le même besoin de savoir... »</p> <p>« ... on construit s'qu'on appelle le positionnement... »</p> <p>« ... l'apprenti y va se construire... »</p> <p>« ... l'apprenti soit acteur de sa formation... »</p>		
357 à 362	<p>Et euh suite aux réunions de formateurs qu'on a eu y quelques années dans certains CFAI ça marche très bien, y a de très bons résultats mais faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation. Et puis bon là c'est pareil y nous faut du beaucoup de temps pour développer les ressources, mais après donc euh on peu très bien euh avoir dans un groupe une salle informatique un apprenti qui va faire de l'automatisme un autre de l'électricité un autre de l'anglais pourquoi pas un autre des maths. Vraiment avoir des, des groupes de cinq six personnes quoi</p>	<p>« ... ça marche très bien... »</p> <p>« ... de très bons résultats... »</p> <p>« ... que l'apprenti soit acteur de sa formation... »</p> <p>« ... pour développer les ressources... »</p> <p>« ... avoir dans un groupe... »</p> <p>« ... des groupes de cinq six personnes... »</p>	Socialisation	Individualisation
364 à 371	<p>d46 : Et pour toi que pourraient apporter ces IFTIS à l'apprentissage théorique des apprentis ?</p> <p>D46 : Le, l'autre avantage des IFTIS en fait... Bon ben euh C'est compléter les, les on a des apprentis donc qui sont on les voit quinze jours par mois, les quinze autre jours y sont en industrie donc euh nous on veut on leur fait passer un diplôme d'état un donc les connaissances qu'ils ne voient pas dans leur industrie ce serai de pouvoir les compléter ici au CFAI et d'avoir des « leaders ship » l'apprenti motivé placé euh dans les dix premiers euh sur</p>	<p>« ... C'est compléter... »</p> <p>« ... ce serai de pouvoir les compléter... »</p> <p>« ... d'avoir des « leaders ship »... »</p> <p>« ... l'apprenti motivé placé... »</p> <p>« ... qui réussi sa formation a l'aide des IFTI ... »</p>	Autonomie	Individualisation

	l'académie. Et, résultat final euh et donc euh l'apprenti aussi euh qui réussi sa formation a l'aide des IFTI donc autonome doit être vraiment autonome.	« ... doit être vraiment autonome... »		
371 à 375	Et on pourrai même aller plus loin que les connaissances les besoins pour, pour réussir son diplôme donc pour réussir un diplôme par exemple besoin de sauter à un mètre de haut pour être sûr qui réussisse son diplôme ben nous on essaye on l'entraîne pour qui saute à près de quatre mètres de haut quoi . Le jour de l'examen il aura pas d'soucis il aura de grandes chances de décrocher son diplôme.	« ... pour réussir son diplôme... » « ... pour réussir un diplôme... » « ... nous on essaye on l'entraîne... » « ... il aura pas d'soucis... » « ... de grandes chances de décrocher son diplôme... »	Méthodes	Pédagogie
377 à 390	d47 : Et bon, par rapport à la question qu'est-ce que les IFTI apportent dans l'apprentissage théorique ? Des apprentis. Qu'est-ce que pourraient apporter l'esprit IFTI qu'est-ce que pourraient apporter l'esprit IFTI dans l'apprentissage théorique des apprentis ? D47 : Ben après c'est tout c'qu'est euh parce que là l'IFTI on l'a fait plus en enseignement professionnel mais on pourrait le faire en enseignement plus général hun donc euh point de vue mathématique c'est plutôt du soutien scolaire j'dirai les IFTIS après, j'pense qu'on l'verrai plus euh en soutien scolaire. Donc un emploi du temps classique par exemple chez nous c'est quatre de maths, trois de français, trois heures d'anglais et l'apprenti qu'est en IFTI sur un îlot IFTI y passe trente cinq heures bon p't'être pas trente cinq heures devant le PC mais les trente heures y pourrait adapter son temps de formation. Ben oui J'suis en Maths mais bon j'ai des lacunes en anglais j'suis bon en maths j'ai des lacunes en anglais ben j'vais travailler un peu plus mon anglais avoir des heures dans le planning ou des heures de soutien scolaire des heures d'IFTIS, en fait ou chaque apprenti va pouvoir euh travailler euh la matière dont où il a des lacunes faire en fait du soutien scolaire. Voilà , plus, j'le verrai plus en soutien scolaire ouais l'IFTI !	« ... on pourrait le faire en enseignement plus général... » « ... c'est plutôt du soutien scolaire... » « ... j'pense qu'on l'verrai plus... » « ... en soutien scolaire... » « ... un emploi du temps classique... » « ... adapter son temps de formation... » « ... j'vais travailler un peu plus... » « ... chaque apprenti va pouvoir euh travailler... » « ... la matière dont où il a des lacunes... » « ... du soutien scolaire... »	Accompagnement	Individualisation
392 à 405	d48 :Est-ce que t'as d'autres choses à rajouter ou pas ? Est-ce que tu veux rajouter aut'chose concernant les questions qu'on a vu	Non retenu		

	<p>ensemble concernant le !</p> <p>D48 : Là c'est bien orienté IFT quand même ton (rire) Ton sujet d'mémoire !</p> <p>D49 : T'as aut'chose à rajouter ou pas ? est-ce que tu veux rajouter autre chose ?</p> <p>D49 : Non en tout cas c'est clair que comment dire possibilité si on veut se marquer par rapport à, à, à, la formation la formation initiale dans les lycées ou y faut s'attaquer sérieusement à l'IFTI euh parce dans l'éducation nationale y commencent à parler d'individualisation, donc si on veut pas être à la traine les prochaines années, avoir des p'tits groupes de, d'une dizaine de personne maximum en ilot individuel de formation ce serai l'idéal quoi.</p> <p>d50 : D'accord. Rien d'autre à ajouter ?</p>			
--	---	--	--	--

Analyse quantitative :

Thèmes et sous-thèmes entretien 1 – Alain :

Nbre de thèmes	Thèmes	Nbre de sous-thèmes	Sous-thèmes	Nbre de séquences
5	Individualisation	5	Accompagnement	2
			Adaptabilité	1
			Alternance	1
			Autonomie	6
			Socialisation	3
	Institution	6	Diplômes	2
			Disciplines	2
			Formation	3
			Organismes de formation	1
			Savoirs faire	1
			Savoirs savants	2
	Pédagogie	14	Apprentissages	2
			Captiver l'attention	2
			Concrétisation	3
			Didactique	1
			Echanges de pratiques	1
			Evaluation	2
			Expérientiel	8
			Gestion de comportement	2
			Méthodes	1
			Outils pédagogiques	1
			Prise de conscience	1
			Relations enseignant/enseignant	1
			Ressentis	2
			Transmissions de savoirs	1
	Projet	1	Temporalité	1
	Reconnaissance	2	Estime de soi	1
			Remise en cause	1

Thèmes et sous-thèmes entretien 2 – Bernard :

Nbre de thèmes	Thèmes	Nbre de sous-thèmes	Sous-thèmes	Nbre de séquences
5	Individualisation	7	Accompagnement	3
			Adaptabilité	1
			Alternance	4
			Autonomie	6
			Modularisation	1
			Prise en compte de l'individu	1
			Socialisation	1
	Institution	6	Diplômes	1
			Disciplines	2
			Organismes de formation	2
			Savoirs être	1
			Savoirs faire	1
			Savoirs savants	1
	Pédagogie	14	Apprentissages	1
			Captiver l'attention	1
			Concrétisation	1
			Didactique	1
			Echanges de pratiques	1
			Evaluation	1
			Expérientiel	3
			Méthodes	7
			Outils pédagogiques	4
			Prise de conscience	1
			Relations enseignant/enseignant	2
			Ressentis	2
			Transmissions de savoirs	1
			Verbalisation de l'action	1
	Projet	1	Temporalité	1
	Reconnaissance	4	Estime de soi	2
			Kaïros	1
			Satisfaction	1
			Remise en cause	1

Thèmes et sous-thèmes entretien 3 – Claude :

Nbre de thèmes	Thèmes	Nbre de sous-thèmes	Sous-thèmes	Nbre de séquences
4	Individualisation	5	Accompagnement	5
			Adaptabilité	1
			Autonomie	2
			Réflexivité	2
			Socialisation	1
	Institution	6	Disciplines	3
			Formation	1
			Organismes de formation	1
			Savoirs être	1
			Savoirs faire	2
			Savoirs savants et savoirs faire	1
	Pédagogie	12	Apprentissages	2
			Captiver l'attention	2
			Didactique	2
			Echanges de pratiques	1
			Evaluation	1
			Expérientiel	5
			Gestion de comportements	1
			Méthodes	5
			Outils pédagogiques	1
			Relations enseigné/enseignant	2
			Ressentis	2
			Transmissions de savoirs	2
	Reconnaissance	3	Estime de soi	4
			Satisfaction	1
			Respect	1

Thèmes et sous-thèmes entretien 4 – Daniel :

Nbre de thèmes	Thèmes	Nbre de sous-thèmes	Sous-thèmes	Nbre de séquences
5	Individualisation	5	Accompagnement	2
			Adaptabilité	1
			Autonomie	5
			Prise en compte de l'individu	1
			Socialisation	2
	Institution	6	Diplômes	1
			Disciplines	1
			Formation	1
			Organismes de formation	1
			Savoirs faire	1
			Savoirs savants	2
	Pédagogie	12	Apprentissages	1
			Captiver l'attention	1
			Concrétisation	1
			Didactique	1
			Echanges de pratiques	2
			Evaluation	1
			Expérientiel	2
			Méthodes	5
			Outils pédagogiques	2
			Prise de conscience	1
			Relations enseigné/enseignant	1
			Verbalisation de l'action	1
	Projet	1	Temporalité	1
	Reconnaissance	2	Estime de soi	1
			Kairos	1

Grille d'analyse croisée 1 – Individualisation

Sous-thèmes	Albert	Bernard	Claude	Daniel
Accompagnement	<p>A10, 56 à 58 : « ...donc on peut dire quelque part que ça fait depuis quatre vingt deux, je suis en contact des jeunes, en fait, euh, dans mon parcours professionnel, euh, ouais, donc, suite à ma maîtrise de sciences éco et à la fin de l'armée, j'ai intégrer directement le CFA, euh, de mon parcours professionnel... »</p> <p>A58, 361 à 364 : « ... Ben, les outils, j't'ais parlé un peu de l'audiovisuel, les pratiques, euh, ben, c'que j'ai fais avec les BTS ATI, ça serait intéressant mais bon, ATI, assistant d'ingénieur, donc eux ils vont, euh, ces des mecs qui vont en avoir à amener des projets, euh, quasiment en autonomie sous la tutelle de l'ingénieur donc avec eux c'était faisable, bon avec les publics de BAC (inspiration) c'est pas transposable... »</p> <p>A59, 369 à 372 : « ...Si l'audiovisuel, j'te le dis l'audiovisuel, l'audiovisuel, ça serait intéressant, euh, éventuellement, euh, quand on fait la partie comptabilité, euh, pourquoi pas leur faire, euh, un peu bidouiller, euh, money ou des trucs comme ça, ça pourrait être intéressant, ouais, donc l'utilisation de l'informatique, mais c'est pareil, éventuellement ça serait intéressant hum... »</p>	<p>B27, 264 à 270 : « ...Ça, ça le changement peut se ressentir au niveau comportement, la rigueur sur le papier devient une rigueur même, où je dirais, sans parler de rigueur, ne serait-ce qu'un certain respect, fermer sa blouse, faire ses lacets, mettre son, ça va changer véritablement sur le, euh, même le comportement du jeune à travers une exigence qu'on aurait eu sur l'utilisation voisine d'une règle, d'un compas, d'un trace lettre, l'euh, c'est un tout qui se met en place mais sachant vendre l'affaire, et dire que c'est devenu exploitable, tu devient exploitable, c'est-à-dire que c'est même lui qui devient véritablement professionnel, quand on constate ça sur un jeune, on dit qu'on a gagné, le reste va se mettre en place tout seul... »</p> <p>B32, 314 à 317 : « ...c'est aussi beaucoup l'accompagner au départ, ben, c'est une grande disponibilité des formateurs au départ et cette disponibilité où l'on peut transmettre beaucoup ça va permettre, euh, de, de l'autonomie, euh, relativement rapidement au jeune, c'est la disponibilité du formateur quelque soit, j'dirais l'outil technique associé... »</p> <p>B43, 469 à 479 : « ... par rapport aux devoirs et aux applications, on a toujours le même piège, est ce que, euh,</p>	<p>C24, 270 à 282 : « ...Ca c'est la réaction immédiate, dans l'autre sens quand on est arrivé au bout par obligation par, par force du poigné et, et peut-être des fois de persuasion verbale ça c'est j'en ai de moins en moins parce que j'suis presque de moins en moins patient euh de ce bougonnement de ce tu sais d'ce poids que des apprentis ressentent pas-ce que il faut faire la multiplication il faut faire voilà et après c'est un crie de joie en disant Monsieur j'ai réussi y'a presque une exaltation. Tiens oui je n'savais plus que j'étais capable de faire ça. Alors c'est, c'est un p'tit peu l'objectif, l'objectif atteint et puis alors certaines fois on s'aperçoit qu'il n'faut pas grand-chose. C'est comme un gamin d'trois ans tu lui mets un bout d' carton y va s'amuser mieux que si tu lui achète un jouet à (une grande surface) ou à (magasin de jouets). Donc en fait y a un dans un premier temps comme réaction verbale physique, comportement physique ou j'baisse les bras j'jette le crayon j'baisse les bras, je m'sens lourd vraiment y m'demande quelque chose qu'est plus fort plus lourd que c'que j'peux supporter et puis après y a le côté guilleret qui va r'sortir de a ben j'ai réussi c'est comme si euh à la</p>	<p>D28, 191 à 199 : « ... (Silence) Ben oui y'a des apprentis vraiment euh vraiment autonomes j'dirai qui arrivent avec euh première année de BTS, on leur donne un sujet en début, début de cours et ils vont travailler d'ssus pendant, pendant quatre heures, totale autonomie on va les voir de temps en temps donc euh bon de temps en temps bon si ils s'égarent un peu ils se ils sont un peu perdu ils viennent nous voir ou plutôt demander un complément d'information c'est apprentis là sont assez rare ... les apprentis vraiment autonomes et euh y'a une autre catégorie d'apprentis ça va être euh on leur donne euh un cours en début pareil en début de séance de j'sais pas plutôt en séance d'atelier donc la ils vont galérer un peu ils vont chercher ils vont creuser pour essayer de trouver et puis y'en à d'autres au bout de cinq minutes pas du tout autonomes M'sieur j'y arrive pas euh au bout d'heure j'ai toujours pas trouvé, comment réaliser c'que vous m'avez demandé ?... »</p> <p>D47, 381 à 390 : « ... Ben après c'est tout c'qu'est euh parce que là</p>

		<p>on vient mettre en place un outil, l'outil ou la méthode pour qu'y ai pas de, pour que la chronologie dans un cours soit respectée et qu'il y a un petit bidouilleur de l'informatique aille pas, euh, j'veux dire des fois, euh, trop loin, hun, sans en survolant le cours plutôt quand, quand le lisant réellement ou en le travaillant réellement c'est le, le risque alors des fois, ça peut-être verrouillé ça, à priori on ne peut passer au chapitre suivant qu'en ayant lu tel chapitre mais quand on regarde les temps de lecture de chapitre, c'est dix secondes, hun, donc on voit des fois et, ben, il suffit d'avoir cliquer et fait défiler, on est presque associer à un chrono mais à la limite, est ce que véritablement il ne va pas rester planter un quart d'heure sur le chapitre là, là c'est pas forcément évident de le mettre en place quoi, hun, de, de verrouiller la chronologie d'un parcours puis de vérifier, euh, la traversée chronologique que le, le, le véritable, euh, attention du jeune sur le, euh, sur le cours,... »</p>	<p>limite y sont presque aussi content d'avoir réussi que d'avoir réussi leur multiplication que si y's avaient eu leur permis de conduire à pt'être pas tout à fait mais euh mais en terme de comportement c'est pour moi pratiquement identique... »</p> <p>C25, 300 à 310 : «...euh si on les mettaient p'tête chacun dans une salle en leur disant on fait l'exercice mais ce sera pas un contrôle si vous réussissez tant mieux si vous réussissez pas et bien tant pis ben y a de l'autonomie même, même quand on leur dit c'est pas un contrôle euh quand j'fais mes applications ils ne travaillent pas tout seul ils me demandent de l'aide à la limite j'suis là pour ça euh j'vais dire que le fait de m'demander d'l'aide c'est pas c'est, c'est y peuvent très bien travailler en autonomie malgré euh le fait qu'ils me demandent de l'aide de l'aide c'est-à-dire que je, je demande un déblocage à un moment donné. D'accord, alors que donc c'est pour moi un travail en autonomie puisqu'y commencent , je débloque y continuent, tout seul, je débloque y continuent et ainsi de suite alors que la plus par du temps c'est pas un travail en autonomie c'est je prends le résultat du voisin pour pouvoir faire la deuxième question un peu plus vite, donc rare sont les cas et j'te dis les seuls cas que je vois sont se sont les contrôles se sont les épreuves bien sûr</p>	<p>l'IFTI on l'fait plus en enseignement professionnel mais on pourrait le faire en enseignement plus général hun donc euh point de vue mathématique c'est plutôt du soutien scolaire j'dirai les IFTIS après, j'pense qu'on l'verrai plus euh en soutien scolaire. Donc un emploi du temps classique par exemple chez nous c'est quatre de maths, trois de français, trois heures d'anglais et l'apprenti qu'est en IFTI sur un îlot IFTI y passe trente cinq heures bon p't'être pas trente cinq heures devant le PC mais les trente heures y pourrait adapter son temps de formation. Ben oui J'suis en Maths mais bon j'ai des lacunes en anglais j'suis bon en maths j'ai des lacunes en anglais ben j'vais travailler un peu plus mon anglais avoir des heures dans le planning ou des heures de soutien scolaire des heures d'IFTIS, en fait ou chaque apprenti va pouvoir euh travailler euh la matière dont où il a des lacunes faire en fait du soutien scolaire. Voilà , plus, j'le verrai plus en soutien scolaire ouais l'IFTI !... »</p>
--	--	--	--	--

			<p>et peut-être, peut-être à la maison... »</p> <p>C28, 369 à 386 : « ...Deuxième, deuxième chose pour améliorer l'autonomie, c'est surtout leur apprendre à poser les choses. Ben c'est réfléchir en fait. C'est-à-dire voilà, on lit ça, je veux arriver à ça, qu'est-ce que j'ai déjà qui va m'permettre d'arriver à ça même si je n'ai pas tout. Leur dire voilà et ce sûr lequel j'insiste mais j'ai beaucoup de mal c'est dire voilà. Qu'est-ce que l'on me donne ? Un texte, soit un texte de français à la limite ou texte de français voilà on m'dit ça dans l'texte voilà faut qu'j'arrive à ça comment j'vais exploiter ces, ces données pour arriver à ça. Alors en mécanique c'est beaucoup plus simple d'accord, j'ai des données, j'ai des valeurs, j'ai des mots mais même derrière des mots y'a des valeurs, donc leur dire voilà, je commence déjà par réfléchir donc c'est plus euh, euh j'vais dire c'est, c'est presque une méthode de réflexion de décompositions de, de d'analyse, d'analyse de c'qu'ils ont, pour faire c'qu'il y a à faire. D'la même façon que j'ai une roue crevée en claire j'fais quoi pour enlever ma roue, ben j'vais déjà commencer par soulever ma voiture mais bon pour soulever ma voiture, j'ai besoin de quoi ? Ah, j'ai besoin d'un cric, est-ce que l'cric j'vais l'chercher dans l'atelier ou est-ce que j'en ai un sur ma voiture, dans ma voiture bon, à</p>	
--	--	--	--	--

			<p>ben j'en ai pas dans ma voiture à ben je vais en chercher un dans l'atelier, bon mais bon le cric j'en fais quoi j'le mets ou on n'a pas besoin d'être mécanicien pour euh bon donc voilà. C'est plus de poser des choses pour arriver à l'objectif alors ça c'est entre autre une de mes exigences c'est de d'analyser de réfléchir de euh dire voilà si on m'dit ça c'est parce que y a sûrement un intérêt voilà le, mon ma problématique c'est d'calculer l'moment voilà, qu'est-ce qu'on m'donne dans l'texte, dans l'dessin, dans l'schéma, dans, c'qu'on m'donne pour pouvoir résoudre ma problématique. Si j'dois résonner en terme mémoire... »</p> <p>C32, 528 à 533 : « ...et d'autres comme ça ou des « nom de l'apprenti G », des « nom de l'apprenti H » et des j'sais pas est-ce que t'as connu des « nom de l'apprenti I » j'sais plus comment y s'appelait « nom de l'apprenti I » euh, de toute façon je pense, je pense qu'un jeune qui arrive à un point A, tu peux l'emmener à un point B, mais que le point B sera pas l'même pour tout l'monde. De la même façon qu'le point A n'est pas l'même et que de tout façon, quoi qu'il en soit euh, quel que soit l'jeune, qu'y t'emmerde ou qu'y t'emmerde pas tu peux l'faire progresser. Et ça, ça j'en suis persuadé... »</p> <p>C35, 565 à 567 : « ...(il réfléchit) Du</p>	
--	--	--	--	--

			travail en autonomie (rire). Tu t'y attendais à celle-là ? Du travail en autonomie bien sûr ! C'est qui veut pas dire qu'ils ont pas besoin d'aide hun ! Je j'répète c'que j'ai dit hun. Travail en autonomie, donc développement de leur logique intellectuelle, quel que soit le sujet... »	
Adaptabilité	<p>A39, 235 à 236 : « ... ah, mais c'est dégelasse, euh, qu'on, qu'on nous pique autant de fric, donc je parle comme eux là, tu vois,... »</p> <p>A39, 235 à 236 : « ... ah, mais c'est dégelasse, euh, qu'on, qu'on nous pique autant de fric, donc je parle comme eux là, tu vois... »</p>	B39, 409 à 411 : « ... donc les méthodes et les outils pédagogiques finalement ne répondent pas forcément au public, hun, la, la chose est loin d'être simple le besoin pédagogique est là mais ne sera pas forcément, euh, adapté au public... »	C29, 411 à 416 : « ...C'est-à-dire que j'arrive dans un cours avec un classeur parce que ça me rassure entre guillemet, j'arrive avec mon classeur et des feuilles d'exercices parce que je sais à peu près c'que j'vais faire, mais je ne sais pas exactement comment je vais le dérouler ; C'est-à-dire que une année mon premièrement va être mon cinquièmement et mon troisièmement va devenir mon introduction. Parce que j'me dis tiens si j'introduisais ça p'être qui comprendraient mieux, voilà. Et voir même, voir même, si j'pouvais je, si j'avais l'temps je reprendrais tout, en m'disant voilà... »	
Alternance	A7, 36 à 37 : « ... puisque c'est l'apprentissage qui nous intéresse... »	B8, 42 à 46 : « ...si on juge qu'ils font en alternance de quinze jours chez nous. Donc à nous d'harmoniser, j'dirais, d'essayer de mettre en place justement un découpage qui permettent de gérer trente cinq heures par mois en essayant de boucler, j'dirais, des chapitres sur une alternance, chez nous on essaye de		D20, 128 à 131 : « ... donc ben le cours c'est pas une séance moi c'est plutôt une séance qui va durer une alternance, un donc l'alternance ils viennent chez nous quinze jours par mois donc j'les ai en gros euh huit heures par semaine donc euh sur les seize

		<p>boucler des chapitres, de pas trop parç, euh, disséminer l'information... »</p> <p>B8, 49 à 55 : « ...quand il part de l'alternance, on souhaite qu'il est quand même un tout, pour prendre un exemple, si on fait l'éclairage on veut que sur l'alternance, on est à peu près boucler l'éclairage, que si on module, modularise trop alors il en aura des brides et puis ça va s'arrêter quinze jours, il part en entreprise, quand il vient on a du mal à raccorder les, les petits morceaux qui, qui ont été pris, comme ça, sur des alternances donc on essaye vraiment de faire des, des, euh, de, des alternances où le thème est bouclé donc ça veut dire que, nous, on peut gérer, à la limite, sous l'aspect des trente cinq heures qui sont un chiffre qui sonne bien et bien les trente cinq heures de la quinzaine, et bien on essaye d'avoir boucler, bien, tout un thème... »</p> <p>B33, 343 à 346 : « ...il faut que ça reste sur une dizaine de personnes, ça me paraît accessible on peut découper notre temps, c'est une affaire de temps, on peut découper notre temps sur une séance et puis à la limite sur une séance d'une heure ça fait six minutes chacun, on arrive à le faire, si on a vingt gus, c'est trois minutes chacun, il n'y a plus rien qui passe, c'est bête comme ça, hun, je vois ça comme ça... »</p> <p>B39, 394 à 399 : « ...Je pense justement des, des, un certain découpage des</p>		<p>heures par groupe en fait on a quatre heures de cours de face à face, deux heures d'exercices et puis après bon on fait un p'tit point... »</p>
--	--	--	--	--

		cours, un certain découpage des cours, on a utilisé des supports papier mais faudrait presque un découpage temporel, j'ai telle information à faire passer, euh, dans un cours, un découpage avec un temps associé à chaque information avec aussi, euh, le, le type d'information à faire passer, hun, est ce que, euh, trop d'info tue l'info, est ce que c'est pas risquer de noyer des fois l'essentiel à faire passer, recadrer, recentrer, manque de, de méthodes à ce niveau là, nous on aurait tendance à en dire trop ou pas assez ou tourner autour de l'information essentielle à faire passer... »		
Autonomie	<p>A32, 180 à 185 : « ...et après je leur dis, je vous laisse trois quatre minutes pour réfléchir, euh, bon, t'en as qui joue le jeu, t'en as qui roupille, hun, tu vois le truc, et puis, euh, t'en as qui vont se contenter, très souvent, les questions portent sur le texte donc il y en a qui vont se contenter de lire le texte donc j'me dis, déjà, celui qui a lu le texte, c'est déjà pas mal donc au bout de deux trois minutes, je tourne, je tourne, je regarde ce qu'ils font et puis au bout de trois quatre minutes, donc, suivant les textes, suivant les informations qui ont à étudier... »</p> <p>A43, 262 à 267 : « ... Situation dans laquelle l'apprenti effectue son travail, si, si, c'est pour le dossier, c'est pour leur dossier, euh, de stage, là, le</p>	<p>B18, 167 à 175 : « ...et puis, de là, essayer de renchéir sur, ben, le, sur l'objectif du cours, utiliser un appareil en ayant conscience, par exemple ce matin j'essayais de leur faire prendre conscience qu'un appareil, ben, il y a une incertitude, hun, il ne donne pas une valeur exacte et cette valeur, ben, va donner l'incertitude de la mesure et en quoi, euh, savoir que c'est une approche que l'on a du résultat et non pas la réalité, en quoi ça peut être gênant par rapport à un ouvrage que l'on aura à mettre en service suite à cette mesure, j'essaie de, de d'aller un peu, euh, d'amener des, des problèmes ou d'arriver au cours, euh, à travers un peu le vécu comme ça, montrer que tout ce que l'on a, que ce soit un appareil,</p>	<p>C26, 316 à 336 : « ...Alors j'reconnais tout simplement parce que dans mes matières y 'a cohérence entre euh entre euh ce qu'est demandé et ce qu'il fait c'est cohérent, c'est-à-dire que euh, c'est le fruit de sa réflexion, règle générale et que si d'aventure il fait une erreur il l'a fait jusqu'au bout il fait toujours la même. Si y a pas d'erreur bon c'est, c'est bon euh alors que quelqu'un qui va pas travailler en autonomie va avoir des disfonctionnements dans la logique, donc dans la méthode utilisée c'est-à-dire que euh exemple tout bête, exemple tout bête, en cinématique on parle d'accélération qui est positive donc c'est de la de l'accélération donc ils parlent d'un nombre positif et</p>	<p>D20, 134 à 139 : « ... ils ont un accès internet depuis chez eux y peuvent suivre leur parcours pédagogique et euh et voir progresser ou faire des exercices à partir de chez eux. Donc moi personnellement j leur donne pas de travail à faire chez eux. Pour la simple et bonne raison c'est que l'enseignement en industrie c'est du travail huit heure par jour et je sais très bien que le travail serai pas toujours bien fait et ou certains vont avoir le temps d le faire dans leur vie professionnelle et d'autres vont pas avoir le temps, donc pour mettre en gros tout le monde a égalité ben j leur donne pas d travail, le travail qui ont à faire</p>

	<p>dossier, euh, qu'ils doivent préparer pour l'oral, là, j leur donne un plan donc une trame à suivre donc là, c'est du travail qu'ils font chez eux, qu'ils font chez eux, ou en période entreprise donc j vais dire qu'ils sont autonome vis-à-vis de moi, je les laisse se débrouiller après ils peuvent se faire aider par un tuteur, par la secrétaire ou la DRH mais vis-à-vis de moi, moi, euh, ils sont autonomes par rapport à moi, c truc là j veux qu'ils se débrouillent tout seul... »</p> <p>A44, 271 à 271 : « ... Autonomie en face à face pédagogique avec moi, (il réfléchit) ben, quand je les laisse faire leur exercice... »</p> <p>A45, 275 à 276 : « ... Je les laisse se débrouiller, par contre s'il y en a un qui lève la main ou il m'interpelle pour poser une question, je vais l'aider mais tant, que, tant qu'on me demande pas, je les laisse se débrouiller... »</p> <p>A49, 296 à 300 : « ... Quand ils sont dans l'action, j te dis, t as ceux qui donnent, euh, la, c'est, c'est de l'observation alors peut-être que je me trompe, hun, tu as ceux qui on l'air de travailler, qu'on l'air de faire l'effort de lire le texte, de répondre aux questions, ça va être tout bêtement quand je tourne dans la classe, je regarde si ils notent les réponses, t as déjà ce, ce, cette observation là, euh, basique et puis, euh, ben ce que je te</p>	<p>que ça soit l'ordinateur, que ça soit le l'internet maintenant, euh, essayer de creuser un petit peu, de leur apprendre à creuser un peu sur ça, ça manque dans tous les domaines, leur apprendre à creuser un petit peu au travers leur vécu... »</p> <p>B21, 202 à 210 : « ... Ben, ensuite, donc si il y a une séance d'atelier ou de mesure qui en découle, on leur fait forcément rendre compte, malheureusement avec moi, c'est une copie vierge, je veux qu'ils fassent des tableaux à la règle, je veux qu'ils rédigent, qu'il y est une introduction, un développement, une conclusion et ça, la copie vierge ça leur fait peur, monsieur on sait jamais trop par quel bout le prendre, comment démarrer, et ça c'est véritablement pour moi, c'est comme, c'est un gros souci, je veux véritablement qui se lance sur leur papier et qu'ils rédigent donc les comptes rendu d'atelier, comptes rendu de manipulation, c'est la feuille vierge et ils n'aiment pas ça, hun, ils n'aiment pas, ils ont été habitué à avoir des documents, faire des croix, remplir des blancs et puis ils arrivent ici, m sieur X donne des copies, euh, quadrillées cinq, cinq et puis il faut la remplir, je veux qu'ils fassent des tableaux, qui rédigent... »</p> <p>B25, 241 à 246 : « ... et la rigueur que j'ai exigé sur la forme à la lettre, ils l'appliquent sur le schéma, ils corrigent</p>	<p>d'accélération qui est de la décélération et l'accélération négative donc on doit trouver un signe moins devant la valeur de l'accélération euh y'en a certains qui par le calcul par ce que je peux vérifier de ce qu'ils ont écrits je sais que c'est leur travail avec leur méthode de réflexion puisque y a cohérence et que le signe moins j le vois apparaître de là ou il doit apparaître dans la résolution alors que d'autres comme par hasard il arrive par enchantement presque à la fin on sait pas pourquoi lui-même ne sait pas pourquoi. Alors que l'autre sait m dire voilà là y a le signe moins parce que voyez il est là il commence là donc, voilà par exemple ça ce sont des signes visuels euh j veux dire concrets c'est-à-dire que la y a pas à tortiller donc ça, ça je sais que à partir de ce moment là, là, les gens ont travaillé en autonomie d'accord ce qui n'ont pas travaillé en autonomie y va ya avoir incohérence, incohérence, dans la, le, dans le dans l'écriture en fait dans c qu'ils auront décrits. C'est-à-dire que là tu sens qu'y a pas y a à la limite pas de méthode y a pas de réflexion, ils ont pas réfléchi que si ils faisaient ça alors ça donnait ça alors ça doit être ça mais bon à la limite même si j demande de décrire quelque chose par un texte en français tu vois qu'y a pas de y a pas de logique alors que quelqu'un qu' a travailler y va avoir la logique même si y s trompe après à</p>	<p>c'est un exercice le soir quand y sont en CFAI quoi !... »</p> <p>D30, 210 à 212 : « ... Ouais, Hum, Hum ! Donc l'apprenti autonome donc ben la situation voilà euh on lui donne les clefs en faite comme si on lui donné les clefs de la maison quoi dès qu'il arrive en cours quoi et puis après donc euh il travaille oui il travaille en autonomie oui il travail tout seul !... »</p> <p>D34, 237 à 343 : « ... Ben on le voit assez rapidement, l'apprenti euh déjà on voit surtout ceux qui sont pas autonomes et qu'arriveront pas au bout du TP. Parce que quand on leur amène la documentation de euh pas loin de cinq cent pages et avec plus d'une centaine de paramètres à régler ils baissent déjà les bras alors que la séance n'a pas commencé quoi que l'apprenti motivé intéressé par le sujet on va pas l'entendre pendant quatre heures et au bout de deux heures et demi trois heures j'en ai un qu'avait l'année dernière il avait réaliser le TP en deux heures et demi. Alors que certain au bout des quatre heures ils ont même pas réaliser n'y commencer à sortir un schéma électrique... »</p> <p>D35, 247 à 250 : « ... Chez lui il travail en autonomie en séance d'autonomie en fait y travail tout</p>
--	---	--	---	---

	<p>disais tout à l'heure c'est sur leurs gestuels ou leurs comportements en fait... »</p> <p>A50, 304 à 305 : « ... Ben, quand, quand il, il est pris, quand il répond, quand il rêve, il a les yeux au ciel, ou celui qui est à coté du radiateur et de la fenêtre, il regarde la neige tombée... »</p> <p>A55, 337 à 344 : « ... Ce que j'ai fais, si, si, j'ai eu une expérience, il y a deux ans quand j'avais encore les cours à (grande ville du centre de la France) avec les BTS ATI, euh, je crois que l'on travaillait sur la compta analytique justement pour faire du concret, j'ai fais le lien avec la compta analytique du CFA et notamment pour repartir les loyers, tu sais, on fait des répartitions au mettre carré, euh, et toute les utilisations des salles et donc j'leur ai fait, j'les ai fait bosser là dessus sur le site de (ville attenante à une grande ville du centre de la France) donc, ils avaient pour missions de récupérer toutes les surfaces des salles de cours des ateliers et de faire, si tu veux, un, de croiser cela avec les emplois du temps et après on a tout mis sur Excel et on a fait un tableau avec les différentes salles de cours, les différents ateliers, les mettes carré, on a croisée avec les taux d'utilisation horaires section par section... »</p> <p>A56, 348 à 349 : « ... Je leur ai</p>	<p>leur schéma et leur schéma devient juste à travers ce qui au départ est parti de la forme. Et ça, des fois, je le vois sur, euh, sur quelques jeunes, ben, ils en reviennent à relire l'ensemble de ce qu'ils avaient esquissé parce que c'était plus une esquisse de schéma ou, ou brouillon au départ, à travers la rigueur que j'exigeais autour, ils en viennent à corrigé d'eux-mêmes le schéma et leur schéma devient juste et ça c'est assez surprenant sur, euh, sur, euh, quelques jeunes qu'on a maintenant... »</p> <p>B26, 250 à 255 : « ...Ouais, en fait le schéma est devenu juste, ben, ils vont à l'atelier, ils sont déjà plus respectueux de leur propre document alors que si ils seraient partis avec un brouillon, ben, on câble à l'arrache, on fait tout à l'arrache, là, le fait d'avoir de l'exigence sur la forme tient, ben, même mon schéma, je l'exploite mieux, hun, j'ai déjà pus le corriger, vu une anomalie parce que j'ai repris à la règle telle ou telle liaison câblée ou autre donc j'ai déjà corrigé et puis même au moment où je dois exécuter et bien c'est quand même plus facile à lire quelque chose de propre et rigoureux... »</p> <p>B30, 296 à 303 : « ... Tout bêtement, il y a beaucoup moins de eh m'sieur, c'est ça ,hun, beaucoup moins d'appel, euh, du formateur, dans l'atelier beaucoup moins d'appel et puis une certaine assiduité au poste, c'est-à-dire qu'il appelle pas le formateur mais il ne va</p>	<p>un moment donné dans la, la logique l'erreur y va la garder jusqu'au bout alors que certains euh tu passes du coq à l'âne et de l'âne au coq tu t'demandes pourquoi en fait, tu vois c'que j'veux dire ? ch'sais pas si j'm'exprime... »</p> <p>C34, 544 à 560 : « ... Alors IFTIS, (il réfléchit) pour moi c'est euh, pour moi c'est apporter à quelqu'un de quoi combler ses manques, c'qui est différent de c'que j'fais maintenant. (Il réfléchit) ; de quoi combler ces manques point. En proposant dans une filière qu'il a choisie. Tout ce qui va lui permettre d'arriver au bout. Y compris c'qu'il sait déjà. Donc c'est-à-dire qu'il va pouvoir dans tout c'qui lui permet d'arriver au bout, j'dirai d'aller directement à la page trois cent cinquante ou d'être à la page huit au final c'est dix séances, en clair j'm'exprime mieux euh ça peut être du français ça peut être de la technique, ça peut être d'la mécanique euh dire euh voilà en français j'me débrouille bien j'ne sais même faire une dissertation donc j'vais bien directement à la dissertation voir plus que la dissertation et je progresse à partir de la dissertation. Par contre en mécanique y m'manque la trigonométrie donc j'commence par la trigonométrie. D'accord et puis après, après la trigonométrie, j'irai voir les vecteurs et puis après les forces et puis après ou non, non je suis</p>	<p>seul et y demande euh y d'mande pas d'aide au formateur. Bon généralement la séance euh d'atelier si on peut dire la séance d'essais système c'est une séance de cours en fait. Le cours magistrale. Un bien sûr. Bon c'est, ça va p't'être un peu dans le désordre, les informations euh !... »</p> <p>D36, 259 à 263 : « ...en fait le gros avantage c'est que l'apprenti on lui donne un parcours et euh il avance à son rythme, donc avec ce rythme là en fait on va pouvoir voir s'il a vraiment de l'autonomie, s'il a envie d'apprendre en fonction d'sa vitesse d'avancer dans, dans son parcours. Alors euh point de vue euh autonomie après ben y a des apprentis dans une classe de, de quinze seize bon j'en ai une bonne partie là , y'a à peine la moitié qui sont autonomes... »</p> <p>D46, 366 à 371 : « ...Le, l'autre avantage des IFTIS en fait... Bon ben euh C'est compléter les, les on a des apprentis donc qui sont on les voit quinze jours par mois, les quinze autre jours y sont en industrie donc euh nous on veut on leur fait passer un diplôme d'état un donc les connaissances qu'ils ne voient pas dans leur industrie ce serai de pouvoir les compléter ici</p>
--	--	--	---	--

	<p>expliqué les consignes, ce que l'on voulait, l'objectif à atteindre et après j'leur ai dis, vous vous débrouillez,... »</p> <p>A56, 351 à 352 : « ... on a pris un ordi avec le retro, là, et après je les laisse se démerder sur Excel pour faire le tableau et arriver aux calculs... »</p> <p>A57, 356 à 357 : « ... Après, j'ai donné quelques éléments financier, bon dans le respect du secret de la comptabilité, mais concrètement ils ont vu que telle salle valait tant d'euros pour telle section... »</p> <p>A83, 513 à 513 : « ... Globalement, oui, je vois à peu près, un peu... »</p> <p>A84, 517 à 523 : « ...Donc, tu mets le jeunes sur un poste de travail, tu lui donne, euh, et puis lui-même il développe son, ben éventuellement on pourrait dans, dans ce qu'il a abordé, via l'informatique, des séances audiovisuel, euh, ce que j'te disais, des émissions, euh, type capital ou même des reportages d'entreprises ou des présentations audiovisuelles d'entreprises puisqu'on fait différentes catégories, euh, tu sais, les TPE, les PME, les grandes entreprises, t'as des films d'entreprises qui existent, ils pourraient voir la typologie, via des cas concrets, une petite séance de trois minutes chez l'artisan du coin, euh,</p>	<p>pas non plus papillonner, il est à son poste, il s'y tient et à un moment donné, il a terminé, la tenue du poste montre que le, le gars est autonome, il aura rassembler ses outils, aura mis ses documents en place avant même d'appeler le formateur donc là, il a déjà un degré d'autonomie de, de responsabilité ça, ça s'voit, le, c'est le comportement global, hun, on le cerne avec des jeunes, on voit que le, qu'un bon nombre de choses sont passées, hun, donc par le fait qu'ils nous appellent moins puis qu'ils papillonnent moins dans l'atelier... »</p> <p>B33, 328 à 332 : « ...hun, on donne de l'autonomie et de la responsabilité à, à l'apprenant quand, quand lui consacrant du temps et un, et un discours particulier, si on veut atteindre faut un discours spécifique à l'individu c'est vraiment du cours particulier l'individualisation, c'est ça, hum, c'est l'individu, donc j'vais dire le, si on veut, le nec plus ultra c'est ça maintenant, dans une réalité un peu plus, euh, concrète, j'dirais, il faut des petits effectifs, une dizaine d'individus, on peut arriver à faire du cas par cas avec une dizaine d'individus... »</p> <p>B41, 429 à 429 : « ... Un outil très chouette mais presque luxueux... »</p> <p>B42, 433 à 459 : « ... Luxueux et puis qui, hum, qui peut perturber le jeune à l'approche initiale, si on veut faire de la formation, pour nous, de type niveau</p>	<p>déjà j'suis déjà la trigonométrie, le vecteur c'est pas un souci j'le maîtrise quoi je sais. D'accord je vais directement au, à l'équilibre statique d'essai système, de système mécanique pardon. Donc en fait c'est, c'est pouvoir euh boucher les trous, les manques, pour moi c'est ça...les ilots de formation. Donc l'ilot c'est tout simplement symbolisé par tout ce qu'il faut pour, d'accord, et là et puis là j'vais, j'vais chercher s'qui faut. En clair on m' mettra dans une bibliothèque avec les bouquins, ça pourrai être un ilot de formation technique individualisée. Voilà, après, technique, technique, s'qui à rapport à la technique euh aux, aux filiales techniques, mais on peu très bien le mettre en, dans n'importe quoi !... »</p>	<p>au CFAI et d'avoir des « leaders ship » l'apprenti motivé placé euh dans les dix premiers euh sur l'académie. Et, résultat final euh et donc euh l'apprenti aussi euh qui réussi sa formation a l'aide des IFTI donc autonome doit être vraiment autonome... »</p>
--	--	--	---	---

	<p>dans, dans une PME, euh, par reportage sur vidéo pour qu'ils voient les différents univers... »</p>	<p>cinq, niveau quatre, niveau trois, le jeune quand il arrive, hop, il focalise sur l'écran, voilà il y a un écran, il y a un ordinateur, faudrait presque que le, l'ordinateur soit derrière et qu'il arrive dans un second temps et quand on approche de ces ilots de formation pour ceux dont on dispose, nous, hun, la focalisation, elle est informatique, ça y est de nouveau, tient, j'ai encore un jouet, j'vois ça comme ça, j'ai de nouveau un écran, ça y est, voilà, ma PlayStation deux, trois et on focalise sur l'outil informatique alors que la vocation de l'ilots ça serait de mettre en place tout un parcours de, de connaissances d'exercices et d'applications pratiques alors que là, le PC casse d'amblée tout ce que l'on veut mettre en place autour les ressources, ben non, finalement, je vais faire défiler les pages à l'écran donc ça va défiler, ça va occuper, ça va montrer finalement que j'ai une certaine activité vu que ça bouge à l'écran, ben, même qu'il y a même des animations, des choses comme ça, ensuite, ben, les exercices, ben, comme il y a beaucoup de choses qui sont, euh, de type QCM, les pourcentages, je le fais plusieurs fois, hop, jusqu'à ce que j'obtienne cent pour cent sans véritablement, sur certain exercice, chercher à analyser mais je brule les étapes parce que je connais bien la combine informatique et je refait plusieurs fois le test sur certain où c'est possible de le faire, donc les exercices</p>		
--	--	---	--	--

		<p>ne sont pas forcément fait avec la chronologie souhaitée et puis application pratique, ben, finalement comme j'ai l'ordinateur, tant que je peux passer mon temps sur l'ordinateur, pourquoi j'irais m'embêter à prendre dans des dessertes, les outils puis câbler, ou alors je mettrais deux fils pour montrer que j'ai eu quand même une certaine activité sur la journée d'atelier. L'outil informatique qui est en place sur le poste, il casse l'esprit IFTI, hun, qu'il soit, euh, secondaire mais à la limite peut-il l'être vu que les parcours sont justement dressés pour éviter la multiplication de papier donc tout le parcours est sur l'ordinateur pour éviter de faire des tirages trop conséquents mais en même temps c'est pas (silence), ça casse l'approche de, de l'ilot, hun, casse l'approche de l'ilot, moi, niveau cinq et niveau quatre j'utilise très peu, hun, et puis souvent c'est, soit c'est, j'fais que de l'automatisme donc là c'est que l'écran et puis on dialogue avec l'automate ou alors l'écran reste éteint et on fait un câblage mais faire tout, tout un parcours cours, exercices et application pratique, non, là y a, y a trop, c'est trop focalisé sur l'ordinateur, le câblage ne sera pas conséquent et les exercices pas forcément bon, y a une méthode à mettre en place qui est importante aussi là (silence), cet outil là, euh, à mon avis ça s'adresse à niveau trois, niveau trois ça c'est mon sentiment... »</p>		
--	--	---	--	--

Modularisation		B8, 46 à 48 : « ...pas trop découper et plutôt de traiter des thèmes et de les boucler, on évite de trop découper même si l'individualisation ferait qu'on a, qu'on découpe de plus en plus de manière à aller vers des modules, des chose comme ça, nous les modules faut qu'il soit traité et boucler pour que, euh, pour que le jeune est un tout... »		
Prise en compte de l'individu		B39, 404 à 409 : « ...j'dirais que là, que les outils pédagogiques, est ce qu'ils sont véritablement adaptés à la, à l'amplitude que l'on met dans une classe, hun, il ne s'agit plus maintenant dans une classe d'avoir deux ou trois cancre, hun, on a deux, trois très bons qui sont véritablement à leur place et d'autres qui sont arrivés un petit peu par un concours de circonstance, hun, je suis le copain ou c'est l'établissement le plus près ou c'est par le groupement, euh, certaines dispositions scolaires, ben, ce qui va le mieux, euh, etcetera... »		D45, 350 à 357 : « ... Alors par là j'entends pas grand-chose ! C'est vrai qu'c'est une bonne pédagogie qu'on devrait mettre en place avec des p'tits groupes euh. Donc là c'est c'que j'commence à faire avec certains apprentis. Donc euh on créer un parcours vraiment pour l'apprenti en fonctions de ses connaissances Et euh là vu que maintenant en BTS on a des apprentis qui peuvent venir de Bac Pro, de Bac Pro par seulement élec. Bac Pro MEI, BAC Pro SEN même on a des apprentis qui peuvent venir de Bac STI, des apprentis de Bac Général en maths-sciences. Donc ils ont pas tous le même besoin de savoir en début d'année. Donc l'idée ça s'rai quand même de d'avoir sur ces p'tits groupes on construit s'qu'on appelle le positionnement et en fonction du positionnement ben

				l'apprenti y va se construire son cours mais là il faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation... »
réflexivité			<p>C29, 428 à 441 : « ... Mais que par contre, par contre euh la formule est la même bien sûr ça, ça ne change pas, mais pas forcément introduite de la même façon. Alors pour m'éviter le la rengaine et euh pour me forcer aussi à, à voir aussi les choses autrement alors ça c'est la première chose, deuxième chose, c'est qu'le cours, gros avantage du cours que j'ne sais, dont je n'ai pas de déroulement fixe, c'est qu'ça va dépendre de l'auditoire. C'est-à-dire que pour certains euh j'me dirai ah tiens ! T'as commencé l'cours soit, faut bien commencer par un début mais peut-être que y faudrait que tu introduises dans ton cours en plus un point grand trois qui soit sur les rappels de trigonométrie puisque l'auditoire et creux en terme de trigonométrie, d'accord ! Donc c'qui me laisse une marge, une ouverture sur, sur des apports qui n'sont pas forcément dans l'cours en fait dans, dans mon cours. J'fais même un peu de force en m'disant voilà réfléchi ce mot là ça veut dire ça, j'vais commencer à exemple le couple avec les BTS, rien qu'avec les BTS, un couple, vous savez vous savez c'que c'est un</p>	

			<p>couple « ah oui, oui M'sieur » Ah bon c'est quoi un couple. Ben en gros on m'a dit c'est ça à une connotation sexuelle. Ah j'dis absolument pas. Un couple c'est deux. Comme ça la vous avez un couple de camarade là, j'veux dire on est comme ça définition d'un couple, un couple c'est deux voilà, clac... »</p> <p>C37, 576 à 593 : « ...Par exemple mais pas l'apprentissage théorique. (il réfléchit) non j'crois leur faire prendre conscience, leur faire prendre conscience que oh j'en r'viens toujours au même point. Leur faire prendre conscience que, euh, y a toujours un moyen d'analyse, une méthode d'analyse, et une méthode de réflexion. Et qu'en vers et contre tout au point de, au point de faire hurler Béatrice que la méthode, la méthode d'analyse, de réflexion que ce soit en enseignement général ou en enseignement technique, c'est du même tabac. C'est-à-dire est-ce que j'suis capable, si je pose bien les choses près j'suis capable de dérouler ! (il réfléchit). Alors si tu veux j'mets sous silence le fait que euh, que euh, que ça peu développer euh, ça peu développer si la personne s'y met bien sûr un ça c'est clair ! Euh, tout c'qui est capacité à aux éléments basics c'est-à-dire, lire, écrire, compter. Ou à l'entretien des éléments basics que l'on apprend en primaire c'est-à-dire lire, écrire,</p>	
--	--	--	---	--

			<p>compter s'qui manque la plupart du temps. J'crois qu'c'est ça c'qui leur manque, aussi beaucoup. C'qui leur manque, c'qui nous manque mais à moi aussi ! J'veux dire c'qui nous manque lire, écrire, compter, cet à dire que euh, lire c'est une chose euh après euh, n'importe qui c'est lire, c'est-à-dire méthode premier degré, méthode deuxième degré, voir même troisième degré moi, d'temps en temps j'suis capable d'allé jusqu'au deuxième degré l'troisième jamais ! D'accord ! Et c'est s'qui m'manque et c'est c'qui leur manque aussi et j'dirai même i manque le deuxième degré pour certains ! Donc ça peu, ça peu réussir à leur développer à partir du moment, à partir du moment où y à du soutien derrière et donc j'en r'viens à c'est à dire pour pouvoir y v'nir au deuxième degré faut déjà faut déjà, avoir euh, une, voir comment sont articulés les choses. C'est-à-dire j'en r'viens, on pose, on pose et puis en fonction de c'que j'ai posé, je peux développer... »</p>	
Socialisation	<p>A39, 236 à 238 : « ... donc effectivement t'as des changements de comportement dans, dans tous les sens, t'as celui qui avait répondu correctement, il se dit bon, il est un peu valorisé entre guillemets parce qu'il se dit bon, bien, que je connais des choses que les autres ne</p>	<p>B28, 275 à 275 : « ... Euh, oui, déjà pour moi, pour moi dans la réalisation d'un schéma ou même d'un câblage... »</p> <p>B29, 279 à 289 : « ...Euh, ben, suite au document que je parlais tout à l'heure, on va valider ce document ensemble, si il y a encore quelques anomalies, on va même les laisser de manière c'qu'au</p>	<p>C25, 287 à 300 : « ... (il réfléchit) Alors l'un des seuls moment où j'arrive à les faire travailler en autonomie c'est quand il y a des contrôles individuels (rire) Rares sont les apprentis à part « nom de l'apprenti U » ce matin qui a travaillé en autonomie, vous avez qu'a travaillé</p>	<p>D36, 263 à 268 : « ...donc après il suffit de faire des mariages de groupe entre apprenti autonome et apprenti autonome et moteur et puis apprenti après en fait un peu en retard sur le parcours pédagogique. Comme ça donc euh on s'fait aider en gros par les</p>

	<p>connaissent pas et puis t'en as d'autre qui vont tout de suite se révolter, euh... »</p> <p>A56, 349 à 350 : « ... donc, euh, bon, c'était d'accord avec Mr T et puis Mr U, donc ils se mettaient deux par deux, ils allaient récupérer les emplois du temps, euh, regarder les mètres carré, euh, et après j'les ai (incompréhensible),... »</p> <p>A85, 527 à 530 : « Ben, à partir de là, on, on, c'est à partir du support pour la première partie du cours au niveau, euh, des typologies des entreprises mais après, à mon avis, il faudra quand même, une fois qu'y on enterré ça et éventuellement qu'y ont répondu à des p'tites questions la dessus, à mon avis, il faudra quand même du face à face avec le groupe pour en discuter tous ensemble... »</p>	<p>moment de la réalisation qu'il va faire en autonomie, aller ensuite définir les outils dont il a besoin, aller se rendre sur la platine ou l'ouvrage concerné, il va réaliser puis on va, je vais les laisser réaliser jusqu'à priori à un moment où si il y a encore une anomalie sur le document, faut qu'il puisse la constater au moment de la réalisation et c'est là qu'on voit une certaine autonomie, quand le jeune justement au moment de la réalisation constate que sur les documents qu'il exploite, qu'il y a une petite erreur, là on a atteint un, un certain degré d'autonomie, de responsabilité et ça pour les meilleurs de nos jeunes, on le constate en fin de première année, cette autonomie, cette responsabilité, je commence, mais je justifie, je continu d'analyser même tout en travaillant, je continu de réfléchir, hun, j'exécute pas bêtement, et pour les meilleurs de nos jeunes, ben, on, on voit cette, cette autonomie se mettre en place en fin de première année, petit commentaire pour d'autre faudrait cinq ou dix ans et c'est pas sur de, de l'obtenir... »</p>	<p>en autonomie, mais j'vais dire ça, ça représente vingt pour cent du personnel j'reviens à cette foutue loi du quatre-vingt vingt qui me, me, plus j'avance dans le temps plus j'pense qu'elle est vrai cette loi des quatre-vingt vingt y a quatre-vingt pour cent des gens qui en face de toi qui savent et qui ne travaillent pas en autonomie et qu'on besoin s'se rassurer en travaillant en groupe. Donc y a deux y a une situation qu'est le contrôle qu'est une épreuve si j'peux appelé sa une épreuve qu'est un contrôle individuel ou là c'est vraiment un travail en autonomie et le travail à la maison et encore j'suis pas plus sûr que ça qu'le travail à la maison quand il est fait euh pendant la semaine soit pas fait en groupe. Hormis « nom de l'apprenti B » par exemple ce matin qui n'est pas allé en pause et qui a fait l'travail que j'leur ai d'mandé d'me rendre pour mardi il l'a commencé donc tout seul en autonomie. Donc euh pour moi y a de très rares cas et de très rares personnages qui ont, qui ont, rares cas donc épreuve, contrôle très rares personnages « nom de l'apprenti U » là « nom de l'apprenti B » y alors que si y avait eu les autres autour de lui, il l'aurait fait en groupe. Alors donc travail fait à la maison y sont tout seuls donc c'est un travail euh en autonomie... »</p>	<p>apprentis qui sur euh certaines parties pour avoir l'autonomie. Donc moi en gros dans les séances d'atelier. Ben euh l'apprenti euh donc j'ai, j'ai huit binômes à gérer donc c'est en faisant ces mariages apprentis autonomes et puis apprentis euh qu'a besoin d'autonomie ça nous soulage ça nous aide pas mal dans le travail donc faut savoir quand même jongler d'un TP à l'autre euh... »</p> <p>D45, 357 à 362 : « ...Et euh suite aux réunions de formateurs qu'on a eu y quelques années dans certains CFAI ça marche très bien, y a de très bons résultats mais faut vraiment que l'apprenti soit acteur de sa formation. Et puis bon là c'est pareil y nous faut du beaucoup de temps pour développer les ressources, mais après donc euh on peu très bien euh avoir dans un groupe une salle informatique un apprenti qui va faire de l'automatisme un autre de l'électricité un autre de l'anglais pourquoi pas un autre des maths. Vraiment avoir des, des groupes de cinq six personnes quoi... »</p>
--	--	---	---	---

Grille d'analyse croisée 2 – Institution

Sous-thèmes	Albert	Bernard	Claude	Daniel
Diplôme	<p>A11, 63 à 66 : « ... Donc j'ai fais des cours du soir et puis comme ça j'ai eu un diplôme du CNAM qui valide ma maîtrise, si tu veux, surtout ça m'a permis d'approfondir tout ce qui est compta gestion d'entreprise que malheureusement je n'avais pas pu vraiment approfondir à la fac où c'était trop, trop généraliste (rires)... »</p> <p>A14, 79 à 79 : « ... A ce jour, j'enseigne que l'économie d'entreprise, c'est tout... »</p> <p>A17, 91 à 92 : « ... Et ! Si à (ville en périphérie d'une grande ville) je faisais les soutiens de math, donc, si tu veux, quelque part je faisais un peu, oui, du cours de rattrapage de math... »</p>	<p>B7, 32 à 36 : « ... Oui, donc, euh, j'interviens ici, oh bien, là, avant de me présenter, on va commencer par le nom et prénom alors, X Bernard, j'interviens ici en tant que formateur du domaine professionnel de l'électrotechnique depuis une douzaine d'années maintenant, commencé il y a douze ans avec une formation de type niveau cinq BEP électrotechnique et puis qui a évolué en deux mille vers le, une formation de niveau quatre BAC pro EIE, à l'époque, et qui est devenu maintenant BAC pro ELEC... »</p> <p>B8, 40 à 42 : « ...Alors, intervenant du domaine professionnel, ça représente à peu près cinquante pour cent de leur temps de formation ici, soit, euh, ben, dix sept, dix huit heures hebdomadaire de formation lorsqu'ils sont chez nous donc ça représente, si on veut aller par là, sur un mois, ben, trente cinq heures de formation théorique... »</p> <p>B9, 60 à 62 : « ...Il est assez découper, aussi, justement, mais j'ai eu une formation initiale de type, euh, BAC STI, à l'époque c'était BAC F trois donc maintenant c'est STI génie électrotechnique et suivi d'un BTS électrotechnique, suivi de manière classique dans un lycée privé dans le</p>		<p>D6, 42 à 43 : « ... Donc la formation initiale BTS électrotechnique et puis donc maintenant euh ça c'était au lycée et maintenant j' suis titulaire d'un diplôme d'ingénieur en électrotechnique... »</p>

		nord de la France... » B10, 66 à 66 : « ... Formation initiale... »		
Disciplines	A7, 37 à 38 : « ... surtout j'ai plusieurs casquette donc enseignement général justement (enseignement général), bon, j'ai fais aussi des maths pendant un bout de temps au BEP, un peu de VSP aussi... »	B12, 99 à 102 : « ...Donc, domaine professionnel électrotechnique sachant que, ça inclus trois domaines, la technologie, les sciences et, euh, la pratique et l'atelier, et l'atelier on entend les manipulations, les travaux pratiques et ceux en électrotechnique depuis, euh, j'dirais, le transistor jusqu'aux cellules hautes tensions, hun, l'électrotechnique étant très vaste en thème de domaine... »	C4, 24 à 26 : « ...en termes d'identité Claude Z, cinquante ans, marié quatre enfants, en terme d'identité. En terme de fonction formateur, formateur enseignement mi technique mi-général, bon, les matières ça a pas beaucoup d'importance à mon gout... » C5, 76 à 94 : « ... ça après quoi je suis arrivé au CFAI Centre où j'ai été formateur de mathématiques, sciences et puis j'ai été muté puisque je n'avais pas vendu la maison donc j'ai été muté et euh en fait pas tout à fait ça c'est qu'on a signé un compromis de vente et euh comme le compromis c'est quelque chose qui est très aléatoire euh on ma proposé de me muter à (ville moyenne de la région centre) mais le compromis n'a pas sauté n'a pas été annulé donc j'ai du vendre la maison donc euh mais j'avais accepter le poste à (ville moyenne de la région centre), alors à (ville moyenne de la région centre) pourquoi ? et bien tout simplement parce que ça j'ai laissé tomber les math sciences qui était quelque chose de très théorique prendre quelque chose de plus technique et qui se rapprochait plus de ma dernière fonction euh en entreprise donc dessin industriel mécanique ce que je faisais	D7, 47 à 49 : « ... Alors j'enseigne le génie électrique à des BTS donc euh en BTS la partie génie électrique c'est huit heures de, de cours par semaine et quatre heures d'essais système donc là les jeunes sont amenés à travailler sur des systèmes en l'atelier... »

			<p>en entreprise sachant que si j'ai oublié quand même à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) avant d'être au service contrôle j'ai été euh j'ai été au euh au service formation ma toute première fonction à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) service formation et j'ai oublié celle là, c'est là que j'ai formé le personnel de l'entreprise tout le personnel c'est-à-dire les deux euh les mille cinq cents personnes alors pas tout à fait parce que les cadres je les ai pas formés mais personnels d'atelier donc grosso modo euh les deux tiers du personnel au contrôle statistique donc intégration des statistiques théoriques mathématiques au sein de l'entreprise ce qui n'a pas été un mince à faire mais ce qui se fait maintenant automatiquement puisqu'il y a des machines automatiques qui font ça donc voilà donc en fait je suis à la fois revenu à mes premier amours c'est-à-dire la formation et à la fois du coté technique en arrivant ici à (ville moyenne de la région centre) parce que ça s' rapprochait beaucoup plus de mon dernier poste à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France)... »</p> <p>C9, 120 à 122 : « ... Alors à l'heure actuelle, le dessin industriel assisté par ordinateur, la technologie générale appliquée au métier de la mécanique, la mécanique industrielle, et puis euh</p>	
--	--	--	---	--

			et puis bon j'fais un petit peu de un petit peu d'initiation informatique world, world principalement c'est tout ce que je fais c'est pas grand-chose (rire)... »	
Formation	<p>A62, 391 à 391 : « ... Si, si, il y a eu des formations de formateurs... »</p> <p>A64, 399 à 400 : « ... (Il réfléchit) combien on en a eu au CFA ? on en a eu au moins trois ou quatre, ben, c'est (il souffle), c'est de t'apprendre la pédagogie... »</p> <p>A68, 424 à 424 : « ... Ça reste anonyme, hun (rire), sinon qu'il y ai des cours de soutien de pédagogie parce que ou là là !!... »</p> <p>A90, 553 à 555 : « ... Oui, oui, il n'a pas d'expérience, peut-être qu'il a eu des cours, il a peut-être eu des formations et tout, déjà à mon avis, si il avait eu une formation, euh, en pédagogie il, il a quand même eu au moins été une fois en face à face pédagogique... »</p>		<p>C6, 101 à 108 : « ... alors ma formation initiale donc j'ai un Bac D sciences de la vie de la terre voilà comme à ton époque euh puis après j'ai fait un DUT génie mécanique à l'IUT de (grande ville) en Champagne où là ça commencer euh à l'époque en DUT diplôme universitaire de technologie ce après quoi j'ai suivi quand j'étais à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) les cours du CNAM pour aller jusque jusqu'au début du niveau C alors je sais pas si tu connais niveau A niveau B niveau C et fin de niveau C tu as ton diplôme d'ingénieur hun on te délivre ton diplôme d'ingénieur après présentation d'un certains nombres d'épreuves donc je suis aller moi jusque euh un an avant j'ai arrêter un an avant de euh d'obtenir le diplôme d'ingénieur donc euh fin du niveau B ce qui me donne un DEST diplôme d'étude en sciences technique et industrielle voilà... »</p>	<p>D2, 13 à 13 : « ... Oui alors Daniel, donc euh, euh, j'viens donc de l'industrie, j'ai passé quinze ans dans, dans l'industrie... »</p>
Organismes de formation	<p>A7, 33 à 36 : « ... Est-ce que je peux me présenter, euh, Albert Z, euh, quarante sept ans, quarante six ans, quarante sept c'est bientôt (rires), c'est malin, c'est à cause de ma femme que je dis quarante sept, euh, qu'est ce que</p>	<p>B11, 89 à 92 : « ... entrer dans un centre de formation pour adultes, la formation continue et quand je suis arrivé sur de la formation initiale on m'a dit, non, non, non on forme et puis c'est des cycle qui durent deux ans, formations de type</p>	<p>C15, 155 à 156 : « ... et euh et puis après au CFA et puis après à la maison puisqu'à la maison on fait qu'ça y'a une qu'a très bien su ce décharger en disant demande à ton père y sait mieux que moi merci... »</p>	<p>D3, 25 à 26 : « ... Un peu donc, donc quinze ans dans l'industrie quoi et puis donc depuis que je suis au CFAI donc euh cinq ans maintenant euh je, j'ai commencé à enseigner à des BEP... »</p>

	je pourrais dire d'autre ! marié, trois enfants, un état civil classique, euh, donc au sein du CFA... »	<p>BEP, de type BAC... »</p> <p>B15, 118 à 123 : « ... Et en terme de formation continu, au centre technique du décolletage (silence) CTDEC, si tu veux recouper des infos, c'est basé à (ville de montagne), c'est le petit frère du CTIM donc le CTIM, nous, des fois on travaille, euh, un petit peu avec le CTIM, le Centre Technique des Industries et de la Métallurgie qui est basé à (ville en banlieue parisienne), ben, le CTDEC, c'est l'entité spécialisée dans le décolletage donc ici j'sais qu'on, euh, M'sieur Y puis, euh, travaille, euh, ils ont des liens avec le CTIM qui est dans département (de la région picarde) là haut... »</p>	<p>C16, 161 à 162 : « ... de mes disciplines. ma formation continue c'est le CNAM c'est le CNAM est ça s'arrête là et le DUT bien sûr c'est ma formation initiale... »</p> <p>C17, 166 à 166 : « ... Seulement le CNAM... »</p> <p>C18, 170 à 172 : « ...Alors le CNAM alors je suis arrivé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) en quatre vingt cinq quatre vingt huit quatre vingt neuf quatre vingt dix quatre vingt onze quatre vingt douze de quatre vingt huit à quatre vingt douze pendant cinq ans, en cours du soir... »</p>	<p>D4, 31 à 34 : « ...Ah donc euh ! Le BTS. J'ai donc passé le BTS euh donc euh après le BTS ben j'avais un an d'obligation militaire donc j'ai travaillé quelques mois en intérim et puis après donc en sortant de l'armée ben c'est pareil quelques missions en intérim et j'ai été embauché à la deuxième mission quoi. Et j'suis resté quinze ans dans la même entreprise enfin dans le même groupe et sur deux sites différents... »</p> <p>D5, 38 à 38 : « ... Et puis après ben, j'suis arrivé en tant que formateur, CFAI... »</p>
Savoirs être		<p>B38, 386 à 387 : « ... Est-ce qu'il y en a plusieurs ? Euh, non, j'utilise pas de pédagogie, je ne connais pas les termes pour l'instant... »</p>	<p>C4, 36 à 42 : « ... ben après en terme de citoyen oh j'ai plein de chose à me reprocher en terme de citoyen, bon (silence) je pense que je suis relativement respectueux , relativement respectueux de la loi c'est-à-dire que je, je suis dans, dans le principe des quatre-vingts vingt, j'en respect quatre-vingts pour cent et qu' y a vingt pour cent surement que je ne respecte pas plus par ignorance que par euh par volonté délibéré, en terme religieux en terme religieux je suis euh je suis en pente descendante et non pas en pente montante (rises) ça c'est ça c'est moi euh globalement, alors la question c'est ma présentation oui voila c'est, c'est, c'est voila j't'ai présenté moi euh sur différents</p>	

			niveaux différents thèmes... »	
Savoirs faire	A7, 38 à 40 : « ... ensuite j'ai une casquette administrative puisque j'suis contrôleur de gestion du CFA (silence), donc, contrôleur de gestion, c'est en fait tenir la comptabilité analytique pour le calcul des coûts apprentis que l'on doit donner à la région voilà, et je m'occupe aussi de la gestion des foyers en partenariat avec toi-même et W... »	B11, 70 à 83 : « ... Le parcours professionnel, donc à l'issue du, du BTS et du service national obligatoire, euh, j'ai d'abord démarré dans une, euh, polyclinique comme ouvrier d'entretien donc moi qui avait le diplôme BAC plus deux j'ai démarré comme ouvrier d'entretien dans une polyclinique et j'y suis resté quelques mois histoire de, euh, c'était le temps de rechercher un emploi plus, plus sérieux que j'ai trouvé chez (entreprise automobile) en mille neuf cent quatre vingt quatre et j'suis rester deux ans chez (entreprise automobile) comme technicien de maintenance sur les lignes de fabrication, on a souhaiter déjà à l'époque des départs volontaires, comme j'étais tout jeune, alors pourquoi pas, j'étais volontaire pour aller voir ailleurs puis j'ai atterri comme technicien méthode chez (entreprise industrielle), donc méthode, c'était, euh, plus préparation de, euh, de la production méthode, préparation, ça c'est le, euh, tout le début de parcours de technicien et puis ensuite j'ai changé de région j'suis parti en (région montagnaise) et là j'ai fais, je sais plus quand, c'est, je suis encore rester, encore deux petites années chez (entreprise industrielle), une année et demi, et après j'ai changer de région, donc un petit peu ce qu'on fait quand on est jeune, j'ai changé de région, là j'ai fais des morceaux, un morceau plus	C5, 57 à 76 : « ...et puis à la sortie de mon DUT j'ai travaillé à (entreprise pétrolière de nomination anglaise) qui est une entreprise de fabrication euh d'équipement pétrolier contrairement à ce que l'on pourrait penser (traduction littérale du nom de l'entreprise en français) hun groupe euh on fabriquer des équipements pétrolier où là j'étais agent d'ordonnancement lancement c'est-à-dire que je suivais des commandes entre, entre euh la réception du client en fait le cahier des charges du client la commande était effectuée et moi je suivais toutes les pièces de la commande jusqu'à l'assemblage jusqu'à la livraison donc j'étais capable de dire à tout moment où en était où en était la commande du client sachant que c'était pas c'était pas sur une semaine hun c'était sur des mois et des mois donc on avait plusieurs commandes à suivre et je savais dire à quel euh à quel niveau de, de production assemblage compris la commande du client était donc je savais où était les pièces dans l'atelier pour telle commande tel client euh ce qu'il fallait faire après donc je les faisait transporter dans les services et ainsi de suite, donc ça, ça durée pendant deux ans deux ans puis après j'ai travaillé à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) bon ça tu le sais (grande	D13, 84 à 84 : « ... Non après non juste les cours au sein de l'entreprise des cours de quelques heures sur quelques logiciels... » D15, 92 à 94 : « ...Alors au CFAI, les formations en fait les stages que j'ai eu au CFAI euh des stages de découverte de l'outil Ganesha, et puis après une formation de formateur. Donc la c'était un p'tit, un stage euh test en fait qui a durer quatre à cinq jours par, par modules... »

		con, conséquent, cinq ans chez un constructeur de machines spéciales et ensuite cinq ans au centre technique du décolletage en (région montagneuse),... »	entreprise industrielle de la région centre de la France) là j'ai travaillé pendant euh dix ans à raison de grosso modo deux ans à trois années par, par service j'étais au service contrôle puis après au service production puis après au service méthode puis après au service assistance production donc euh tu vois quatre service sur euh sur une dizaine d'année ça fait deux à trois ans par, par service et à chaque fois j'avais des responsabilités euh croissantes c'est-à-dire qu'euh au service contrôle où j'étais euh j'avais des responsabilités d'action sur le terrain et puis au service assistance production vers la fin j'avais des responsabilités d'action sur le terrain mais de personnels aussi puisque j'avais une petite quinzaine de personnels douze personnes sous ma responsabilité donc voilà... » C30, 475 à 476 : « ... Euh, j'avais dire un c'est plus, plus à l'IUT, à l'IUT et en entreprise que j'ai appris... »	
Savoirs savants	A12, 69 à 69 : « ... Bien moi, j'ai fais un bac B, donc, euh, bac économie... » A13, 73 à 76 : « ... B, éco, et puis après ben, j'ai fait, euh, licence de sciences économie et puis maîtrise, maîtrise sciences éco option, euh, économie d'entreprise et puis donc, au CNAM, j'ai eu un DESE c'est, diplôme d'étude supérieure en économie, pareil option comptabilité	B16, 127 à 129 : « ... J'réfléchit parce que ça remonte, euh, j'ai une formation haute tension donc une préparation et formation haute tension, une formation en automatisme. C'est, c'est de la formation continue, hun, des stages que j'aurais pu suivre ?... » B17, 133 à 137 : « ... B17 : Donc, en haute tension, en automatisme Siemens et télé mécanique	C31, 508 à 521 : « ... Par contre la formation d'formateur j'ai souvenir que ça m'a profondément emmerdé et que c'était pas du tout adapté à ce que je pouvais euh je pouvais, moi, faire véritablement quand j'étais euh, si tu veux quand y m'ont parlé de, du cognitif de j'ne sais plus quoi du machin du truc, alors j'ai écouté oui, j'ai essayé de comprendre oui, j'ai compris et quand sur le terrain pour	D2, 17 à 21 : « ... j'avais passé sept ans dans une autre entreprise dans la même entreprise mais sur un autre site et donc issu d'un BTS électrotechnique, j'étais au service maintenance et après le bureau d'étude, bureau méthode, ingénierie et développement donc et puis j'ai passer après en parallèle en, quand j'étais en industrie j'ai passé en fait un

	<p>d'entreprise... »</p> <p>A19, 100 à 101 : « ... Ben, le DESE, quelque part, puisque c'est plus ou moins de la formation continu, puisque c'était des cours du soir, donc ça rentre dans le cadre de la FC... »</p> <p>A21, 109 à 112 : « ... Ben, j'ai fais par UV, j'ai eu des UV, je m'en rappelle plus, ça fais un petit bout de temps, euh, organisation d'entreprise, théorie d'organisation d'entreprise, comptabilité générale, comptabilité approfondie, euh, compta pro fiscale, comptabilité analytique, contrôle de gestion, donc des choses ciblées... »</p>	<p>ou sur des automates programmables et avant cela, je sais pas si c'est véritablement lié à l'enseignement professionnel, mais j'ai suivi des formations dans le, dans le domaine de la qualité qui était très en vogue dans les années quatre vingt mais qui le sont toujours, donc les outils dit de la qualité tel que, euh, l'AMDEC, les plan d'expérience, l'analyse de la valeur puis des choses, des outils, des outils qualités... »</p>	<p>aller voir le cognitif du subjectif de l'objectif du euh, j'étais euh, (bruit de bouche) . Si le formateur avait été à côté de moi a ce moment là, peut-être qui m'aurai permis, ça m'aurai permis, ben tu vois lui, et là c'est du j'ne sais plus comment ça s'appel j'ne sais plus comment ça s'appel, j'ne sais plus, dans cette foutue pyramide là tu sais ! Y'a le cognitif y'a le quoi ? C'est la pyramide de ah ! Bon peu importe ! Donc tu vois ça m'a tellement marqué que j'me souviens d'la pyramide, mais j'me souviens plus de c'qu'il y à l'intérieur donc voilà donc, donc en fait en fait j'ai pissé dans un violon à c'moment là quoi ! par contre, par contre euh j'vais dire affronter, c'est pas affronter puisque c'est pas affronter mais être en face de la réalité avec les gens en face de moi en formation là, ça m'a beaucoup plus apporté, que les cinq jours de formation qu'j'ai eu. Donc en clair j'en ai beaucoup plus appris avec un groupe en seize heures de temps que j'n'ai pu en apprendre avec un formateur, spécialisé dans cette formation, en cinq jours de temps... »</p>	<p>diplôme d'Ingénieur en cours du soir. Ca m'a permis d'obtenir en fait un Bac + 5 en 2003... »</p> <p>D11, 68 à 73 : « ... Après ben c'est en fait, c'est les cours du soir quoi. Donc les cours du soir c'est ben c'était euh c'était le diplôme d'ingénieur, donc c'est des cours au CNAM en fait donc j'ai passé la première, dans un premier temps la maîtrise. Donc c'est des cours qu'on passe en unité de valeur, donc on passe deux, deux valeurs par an puisque ça prend pas mal de temps sur le travail personnel quoi. Et puis après j'ai eu un p'tit break de après la maîtrise un p'tit break de quatre cinq ans avant de, de m'plonger dans les études pour finaliser mon mémoire d'ingénieur... »</p>
--	---	--	---	--

Grille d'analyse croisée 3 – Pédagogie

Sous-thèmes	Albert	Bernard	Claude	Daniel
Apprentissages	<p>A29, 165 à 169 : « ... Donc on fait ça, et on va là, et on a embrayé sur la suite du bouquin, donc ce que je te disais, lecture, en plus je les fais lire chacun leur tour comme ça, ça les, ça les, comment dire, ça les mobilisent un petit peu entre guillemets parce qu'ils savent qui vont avoir à lire et puis après on explique ce qu'ils viennent de lire, le jeune, des fois, ils ont des questions parce qu'il y a des termes de vocabulaire ou autre qu'ils ne comprennent pas donc on les explique et après on les lance, ouais, euh, en fonction des exercices... »</p> <p>A32, 180 à 180 : « ... Ben, je, je lis les consignes ou les questions... »</p> <p>A92, 576 à 576 : « ... J'en ai fais l'expérience (rires)... »</p> <p>A93, 580 à 581 : « ... Il s'est passé, euh, ah oui, s'était pour un terme de vocabulaire sur une question d'orthographe et c'est lui qui avait raison mais je me suis buté, si tu veux... »</p> <p>A94, 584 à 586 : « ... Et je me suis rendu compte que ça servait à rien, quoi, parce que après le reste de la classe te regarde bizarrement, bon, donc c'était juste sur un petit détail, bon, pendant le stage ça foutu la</p>	<p>B43, 463 à 469 : « ... L'apprentissage, euh, dans l'enseignement général en gros, dans l'enseignement général (il réfléchit), et bien les, les cours tel qu'ils sont présentés sont très, très aérés, hun, les cours sont très aérés, c'est très propres, y a de la couleur, y a de l'animation, y a des liens avec des justement des supports ou des ressources beaucoup plus riches, le jeunes qui, qui a envie de creuser, ben, des liens lui sont proposés pour aller plus loin donc si il a bien acquis, euh, ce qu'on lui demande, il peut aller plus loin, celui qui a des difficultés, il aura des liens spécifiques pour aller justement rechercher d'autre, d'autres pré-requis ou d'autres bases, les cours sont très aérés très, très conviviaux, hun, donc, euh, pour l'enseignement général c'est un très bon outil (silence),... »</p>	<p>C4, 31 à 36 : « ...et la, la progression je pense que ça passe beaucoup par la réflexion le fait de réfléchir voilà donc ça c'est mon exigence réfléchir bon en terme de parent, en terme de parent en terme de parent ben (souffle), en terme de parent j'te dirais euh j'ai toujours l'impression de faire bien au moment où je le fais après coup c'est peut-être différent mais euh j'me suis toujours dit que si je réagissais à un moment ou à un autre peu importe le sens de la réaction si elle est positive ou négative par rapport à la demande des enfants je pensais toujours je dirais réagir pour leurs bien mais bon, voilà en terme de parent... »</p> <p>C31, 491 à 497 : « ...Oui, j'ai eu une formation d'formateur, c'est la première chose que j'ai suivi à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France), quand je suis arrivé pour la formation du personnel au contrôle statistique. On m'a dit voilà ! Compte-tenu que tu vas former le personnel, on va te faire suivre une formation de formateur, c'est qui t'permettra de, d'être beaucoup plus à l'aise. Alors, autant dire que la formation de formateur, c'était sûrement très bien, c'était sûrement très bien, mais j'étais loin de, à l'époque j'avais vingt-six ans, j'étais</p>	<p>D20, 131 à 134 : « ...on utilise l'outil informatique, donc l'outil informatique euh j'les ai quatre groupe chaque groupes quatre heures d'informatiques avec eux par semaine ce qui permet de travailler sur une plate-forme dit « e-learning » c'qui leur permet aussi de cette plate-forme... »</p>

	merde après c'est redevenu normal, mais surtout savoir reconnaître ses erreurs... »		loin de comprendre tout c'était éloigné de ma formation initiale c'est-à-dire tout c'est qui concerne la psychologie, les moi intérieurs, les moi extérieurs, ça m'a fait prendre, profondément suer... »	
Captiver l'attention	<p>A23, 119 à 121 : « ... Généralement quand j'arrive dans le, euh, le cours, bon, déjà je leur dis bonjour, comment ça va, qu'il y a une prise de contact entre guillemets,... »</p> <p>A37, 218 à 219 : « ... Ils vont être plus attentifs, quand ils, quand les groupes difficiles sentent que ça les concerne, généralement, t'as une écoute un peu plus, une écoute, une écoute meilleure, ouais... »</p>	<p>B18, 179 à 184 : « ... qu'est se qui en ressort, qu'est ce que vous en pensez, qu'est ce qui a lieux de critiquer sur le document lui-même ou sur, euh, justement, euh, la réalité par rapport à votre vécu, hun, qu'est ce qui est un peu différents de, de ce qu'il y a sur le papier de, de ce que justement vous viviez, vous racontiez précédemment, hun, de refaire encore une fois un recoupement, une fois qu'on a glissé son cours, de rebondir sur leur vécu puis sur le, sur leur expérience quand ils ont en une, voilà une petit peu comment ça se construit les cours et puis selon la durée de la séance, c'est un petit peu comme ça que ça se passe... »</p> <p>B19, 188 à 188 : « ... Ben, critique, critiquer le support papier... »</p>	<p>C19, 179 à 185 : « ...Alors si c'est un cours dans la continuité parce que j'ai encore celui d' ce matin un cours dans la continuité y a déjà première chose c'est que j'attends le silence tout bêtement je m'assieds je n'dis rien j'attends. D'ordinaire le silence arrive sans aucun problème. Je commence par des rappels des qu'on a fait la dernière fois « rapide rapides » des rappels pour reposer les choses ce après quoi soit j'ai des formules a expliquer des choses comme ça dans ces cas là, quoi que je n'les rappels pas je repose des formules que nous avons eu la dernière fois je continue le cours au besoin si ya si y faut qu'je fasse des remarques je pose des théorèmes euh des j'donne des explications complémentaires et des choses comme ça donc je, je pose le cours... »</p> <p>C38, 610 à 623 : « ... et que si on ne force pas la nature humaine et notamment le personnel qu'on a en face de nous à faire plus, plus que c'qu'ils peuvent donner on n'atteint pas d'objectif non plus. C'est-à-dire qu'en clair si tu leur fou un coup d'pied au cul en leur disant si, tu vas</p>	<p>D24, 163 à 167 : « ...Bon après euh le comportement donc euh bon, généralement si le, le comportement ça va être l'apprenti qui va pas écouter ou... donc y a un p'tit peu disons l'apprenti qui qu'écoute pas oui qu'est carrément déconnecté du cours quoi donc essayé de le ramener dans le cours. Donc là bon ça peut-être une petite histoire drôle ou leur laisser le temps de parler de, de s'décontracter cinq, dix minutes quoi. Les cours des fois sont un peu pénibles les cours magistraux... »</p>

			<p>faire ça et puis tu vas réussir à faire ça ! C'est difficile oui, c'est difficile, mais tu vas réussir à l'faire. Si tu les forces pas à l'faire pour dire que, bon ben et c'est ça s'qui nous pompe de l'énergie ! Hier après-midi y'a Martin qu'est passé dans l'couloir, j'finissais avec les BTS, j'étais assis à la table là un peu l'regard hagard en m'disant ou est-ce que j'suis qu'est-ce j'dois faire maintenant, est-ce qu'on part est-ce on ne part pas y sont tous partis les chaises sont sur les tables, c'est bien faut alors il que je change de chiffon et il m'disait ah ben vous avez l'air bien fatigué ! J'lui dis oui, j'suis fatigué. J'ai eu quatre heures avec les BTS alors il me dit oh quatre avec les BTS, c'est facile ! Eux ils réfléchissent au moins ! J'dis oui, oui c'est vrai ils réfléchissent, c'est p't'être aussi parce que ils réfléchissent que c'est, moi ça m'force à réfléchir d'autant plus hun, mais par contre ça me d'mande de l'énergie parce que euh il faut toujours rester, il faut les garder concentré systématiquement et tous à cent pour cent et ça c'est épuisant, c'est épuisant, mais c'est aussi épuisant pour un s'conde parce que tu, tu sais c'que sait on dépense de l'énergie à leur expliquer deux plus deux... »</p>	
Concrétisation	A28, 158 à 161 : « ... je leur ai donné, euh, ils savaient pas ce que sait qu'une lettre de change par exemple, donc là, j'avais carrément fait une	B20, 192 à 196 : « ...Ben, l'issue du, du support papier selon le, le , la séance, ben, ça va être les manipulations, donc soit on en arrive, comme aujourd'hui,		D33, 224 à 232 : « ...Donc euh faut savoir que on a des variateurs électroniques qui nous permettent de faire varier euh la vitesse en fait

	<p>photocopie d'une facture d'(une grande ville du centre de la France) sur laquelle il y avait justement une lettre de change donc, on devait travailler sur un document réel, si tu veux... »</p> <p>A34, 198 à 199 : « ... Les outils pédagogiques, ben, moi, c'est le bouquin, hun, et puis de temps en temps, et bien, comme l'exemple de la facture, essayer d'apporter du, du concret, si tu veux, du, du document réel... »</p> <p>A35, 204 à 210 : « ... Comment ça change le comportement des apprentis, ben, je vois, avec les bacs elec deux trois, là, le groupe un peu perturbé, j'ai remarqué que quand tu dévisses sur des choses concrètes qui les touchent directement, là, ils sont plus attentifs, donc hier par exemple, après les banques, il y avait les assurances, puis on est arrivée aux administrations, on a lu toutes les taxes que prennent les administrations pour vivre, donc là, ça les a intéressés, on a développé c'que c'était la TVA concrètement tous les jours, ils en payent etcétera, euh, les charges sociales sur les salaires, j'leur dis, les gars, pour l'instant vous êtes apprentis, vous êtes quasiment exonérés de tout mais quand vous serez salariés, donc là, ça les a intéressé, d'accord... »</p> <p>A36, 214 à 214 : « ... Donc là, on va</p>	<p>ben, dans une séance d'atelier où ils vont pouvoir manipuler les appareils de mesure suite à un câblage spécifique ou mise en service du, d'un ouvrage, tient, le travail qu'on parlait ce matin tu l'as sous les yeux et puis maintenant, ben, regarde la mesure par rapport au cours, ben, quelle est l'exactitude de la mesure, on voit bien qu'ici c'est une indication plus qu'une véritable mesure... »</p>		<p>des moteurs, dans certaines applications industrielles. Les variateurs sont des machines qui donc assez complexes y a certaines documentations complexes y'a pas loin de cinq cent pages avec tous les paramètres y a pas loin de plus d'une centaine de paramètres à régler. L'apprenti on lui donne une situation, industrielle et on lui demande de réaliser euh le TP de séance quoi donc un ça peu être euh une boîte une commande de moteur donc euh un bouton marche un bouton arrêt et après deux boutons pour euh les changements de vitesse par exemple. Donc là, l'apprenti ben va mettre en place le câblage de, de du variateur, la programmation du variateur, et puis après les, l'essai en fin de séance. Pour rédiger enfin un compte rendu... Au final... »</p>
--	--	--	--	--

	<p>sur des choses vraiment concrètes... »</p> <p>A51, 312 à 317 : « ... Si j'avais plus de temps, il y a un truc que j'y pense depuis plusieurs années c'est tout bêtement leur passer des extraits des émissions comme capital, des émissions économiques sur des sujets, euh, par exemple sur l'économie du tourisme mais ça, je le mettrai de côté sur des sujet plus, plus concret donc les mettre en situation d'écoute et après faire un travail de restitution, non j'ai pas le temps, ça j'aimerais bien, ça j'aimerais bien puisque je pense que c'est de les mettre en prise direct avec l'actualité, en rapport avec le programme et de voir aussi si ils sont capables, euh, d'assimiler de l'information et d'avoir un jugement propre (silence) ça, ça serait... »</p>			
Didactique	<p>A27, 146 à 150 : « ..., c'est, euh, c'est vrai que je m'appuie beaucoup sur le bouquin, quoi, parce que les premières, premiers cours de gestion que je faisais, je, il n'y avait pas de bouquin, il n'y avait pas de bouquin, je faisais plutôt du cours littéral en notant le plan au tableau et tout, je dictait, puis je me suis rendu compte, surtout des BAC Pro, qu'ils ne savaient pas prendre de notes donc quand il fallait, quand il fallait qu'ils restituent dans un contrôle, des fois il y avait... tu avais les bons, les quelques bons qui y arrivaient et tous les autres ..(Sifflement) donc, c'est</p>	<p>B27, 270 à 271 : « ... hun, c'est un petit peu, je pense, ce qui est vrai dans mon domaine est vrai pour d'autre matière, d'autre domaine... »</p>	<p>C19, 185 à 188 : « ...mais mon cours est toujours structuré grand un grand deux grand trois et une tête de chapitre grand un grand deux grand trois toujours, toujours. Je n'sais pas faire autrement que en leur posant premièrement deuxièmement troisièmement quatrièmement et y a une conclusion au bout... »</p> <p>C29, 401 à 411 : « ... Ca c'est euh c'est une première chose et la deuxième chose c'que j'aimerais pouvoir faire, mais c'que je n'fais pas c'est de recommencer tous mes cours tous les ans, c'est-à-dire ne jamais reprendre les même dossiers tous les</p>	<p>D16, 98 à 100 : « ...Donc c'était pour euh pour nous donner quelques, quelques fonctions en fait quelques méthodes d'enseigner. J'ai, quand je l'ai réalisé ce stage, j'avais déjà un an d'ancienneté et c'était donc destiné aux formateurs qui débutaient, dans le métier... »</p> <p>D17, 104 à 104 : « ... Donc ben on avait du, du management, gérer les conflits dans un groupe euh construire ces cours, voilà ... »</p> <p>D18, 108 à 108 : « ... Construire son parcours pédagogique ainsi de</p>

		<p>pour cela que je prends le bouquin... »</p> <p>A28, 154 à 158 : « ...Et, je te dis, on fait un petit rappel en début de cours, on fait le petit rappel, est ce que vous vous rappelez c'qu'on a vu, je sais pas, moi, euh, telle notion sur le, les, euh, les bacs que j'ai eu hier c'était, euh, on a vu les différents agents économiques dans un pays donc on était aux banques et aux assurances, je leur ai rappelé qu'on avait eu, à quoi servait une banque par rapport à une entreprise, gestion de la trésorerie... »</p>		<p>ans, les mêmes applications tous les ans. C'est-à-dire tu sais cette vision tu sais du prof. qu'arrive avec son dossier euh de feuilles de papier jauni écrites à la main euh, non. Ce pourquoi, ce pourquoi je, je maintenant qu'je connais la, maintenant qu'je maîtrise le programme, notamment le programme de mécanique pour le BAC MEI, j'le maîtrise, j'le maîtrise d'autant mieux qu'les autres c'est-à-dire que je sais s'qui faut qu'je vois c'que je n'vois pas, donc j'essai maintenant de venir avec euh, de jamais regarder mon cours et de v'nir avec uniquement des applications, c'est-à-dire que mon cours je le fais, je le crée premièrement, deuxièmement, troisièmement ça j'peux pas m'en passé, quand j'arrive. C'est-à-dire que j'sais jamais comment j'vais commencer en fait. C'est pas j'sais jamais, non c'est pas ça mais ça j'le fais généralement pas assez, mais de plus en plus souvent... »</p>	<p>suite... »</p>
Echanges pratiques	de	<p>A64, 400 à 404 : « ...et te dire ce que j'ai retenu des stages, euh, à part deux, si, les stages de formation de formateurs, moi ça ma toujours permis de lier des contacts un peu différents avec les autres collègues, j'me rappelle une année, euh, Mr D, il venait d'arriver parce qu'il était encore prof de math à (ville au nord ouest d'un grande ville du centre de la France), j'suis dans, dans un groupe</p>	<p>B34, 351 à 354 : « ... Pour enrichir notre enseignement à nous, ben, peut-être un peu, euh, de l'échange aussi et, ben, c'est une affaire d'échange, donc échanger, peut-être, plus régulièrement entre formateurs, pas forcément de la même discipline mais, mais plus de concertation, d'échange, ça se fait à ce jour de manière très occasionnelle à travers des groupes de travail lorsqu'il y a des révisions de référentiels.... »</p>	<p>C29, 445 à 457 : « ...Alors ça c'est la première chose, deuxième chose c'est toute la liaison qu'on peut, qu'on peut avoir avec les autres matières. C'est-à-dire qu'une matière c'est bien qu'à partir du moment où on fait la liaison entre les autres. Avec les autres matières, quelles soient professionnelles ou d'enseignement général c'est à dire professionnel euh, professionnel euh, avec l'atelier ou</p>	<p>D41, 317 à 321 : « ... Ben oui comme j'disais tout à l'heure donc euh on a eu en formation des stages. Formateur de formateur ! Ca m'a permis entre autre de rencontrer d'autres formateurs de d'autres CFAI donc échanger nos pratiques de formation. Euh...Donc là c'était pareil des stages ou des stages qui m'on permit entre autre de, de mettre</p>

	<p>avec lui c'est comme ça qu'on a fait vraiment connaissance, si tu veux, et qu'on a échangé... »</p> <p>A66, 412 à 413 : « ... Un lien différent, un lien différent que celui à la pause, euh, qu'on discute de la pluie et du beau temps, euh, ou Mme C qui parle de la neige sur la route, quoi (rires)... »</p>		<p>l'enseignement général avec euh les définitions, le français et les définitions, sachant qu'un couple c'est pas un homme une femme de à connotation sexuelle, mais c'est aussi, ça commence à deux, deux et en mécanique c'est deux forces. Voilà, et pourtant deux forces et féminin, donc c'est deux filles à la fois. D'accord bon, donc euh donc voilà ! Donc ça c'est euh, et euh alors, rebondir sur c'que disent les jeunes en terme d'amélioration de ma pédagogie et d'mes cours euh, rebondir ça si tu veux ben tu sais jamais comment ça va rebondir, donc si ça r'bondit trop haut, trop loin, c'est foutu si ça r'bondit euh bien comme il faut ça ira, ce pourquoi j'ai toujours dans la tête grand un, grand deux grand trois, grand quatre, j'y r'viens toujours à ça. Et ça permet de montrer aux jeunes que y a une structure dans un cours. Donc y a une structure, une certaine pédagogie... »</p>	<p>euh en application ici au CFAI. Donc euh de stages de faire participer les auditeurs en fait. Comment construire un cours ? Comment allier un cours et puis après y avait gestion de groupe euh gestion de conflit Voilà... »</p> <p>D44, 338 à 345 : « ... Euh un bon cours un bon cours euh, on va dire j'avais dire un cours où les apprentis euh participent, écoutent et ne bavardent pas entre eux, pour euh, raconter leurs histoires de la semaine du week-end leurs histoires d'entreprises, quoi. Un bon cours pour moi ben c'est quand tout le monde participe enfin une partie il y en a toujours qui ne sont pas intéressés ils sont intéressés par le résultat de foot du week-end un bon cours après quand on a réussi par exemple quand on est dans l'atelier les machines qu'on essaye de faire avancer par exemple une étape. Un bon cours après euh quand euh par exemple à la sonnerie euh ben les apprentis y sont encore en train de débattre sur le cours ben tient la ça les a intéressé pendant la pause Monsieur si pourquoi si pourquoi ça ? là pour moi ça c'est du bon cours... »</p>
Evaluation	<p>A32, 185 à 186 : « ... j'arrête, et je leur dis, est-ce-que déjà tout le monde à au moins lu le texte, bon, si tout le</p>	<p>B22, 214 à 214 : « ... Je ramasse, je note... »</p> <p>B23, 218 à 222 : « ...Tout à fait, la</p>	<p>C19, 198 à 200 : « ... sachant que mes contrôles je n'les fais jamais sur la difficulté la plus importante, mais</p>	<p>D20, 126 à 128 : « ...Et puis après donc une petite partie exercice et donc euh une partie contrôle après</p>

	<p>monde me dis, oui, on corrige... »</p> <p>A33, 190 à 190 : « ... La correction, je les interroge, euh, je dis bien, toi, tien, un tel tu réponds aux deux trois questions... »</p> <p>A48, 290 à 292 : « ... A quoi je reconnais que l'apprenti est autonome (il réfléchit), disons que lorsque je les interroge, qu'on corrige, que je les envoie au tableau, j'vois si il a réussi ou pas donc je vois si c'est déjà impliqué, que si il a su de façon autonome se débrouiller avec ses documents pour répondre aux questions... »</p>	<p>séance se terminera pour moi, c'est le compte rendu qui va boucler un petit peu, et normalement je doit retrouver une partie du cours, une partie pratique et puis ce qu'ils leur en reste, et ce qu'ils leur en reste varie véritablement d'un individu à l'autre, hun, il y en a c'est une copie double et d'autre cinq lignes et on voit véritablement celui qui, qui a saisi le, le message et qui arrive à le retranscrire, à le mettre en forme, à développer et puis, euh, ceux qui, ben, pour qui, ben, ma fois, il, il est pratiquement rien rester... »</p>	<p>toujours sur une difficulté moyenne entre euh entre le plus facile et le plus compliqué... »</p>	<p>donc on termine après on termine le cours par un contrôle qui permet d'évaluer le candidat hun donc euh puisqu'on doit voir si le candidat a bien assimiler une partie du cours voilà... »</p>
Expérientiel	<p>A10, 53 à 56 : « ... Puisque ça fait plus de vingt ans, donc en fait, euh, j'y suis depuis que j'ai fini mon service militaire, et avant pendant mes études j'étais un peu déjà dans l'enseignement puisque j'étais pion dans différents collèges et lycées privés de la région,... »</p> <p>A61, 381 à 387 : « ... Ben ; j'ai surtout appris sur le terrain en étant confronté à des groupes, ben, si, j'ai l'avantage par rapport à d'autres collègues, à mon avis, c'est le cas de beaucoup de profs d'enseignement général, c'est d'avoir l'avantage de toucher à toutes la population, toutes les sections, donc étant confronté à des publics quand même relativement différents, parce que entre le groupe des BAC chaudronnier de (ville au</p>	<p>B11, 83 à 87 : « ...service automatisme et formation continue puis ensuite je suis revenue en région centre, là, de la formation continue, je suis passé en formation diplômante avec l'arrivée au CFAI, donc les morceaux les plus conséquent sont quand même en région montagneuse, hun, cinq ans chez un constructeur de machine spéciale et cinq ans chez, au centre technique du décolletage où j'intervenais en automatisme sur la formation continue, voilà pour être un peu plus précis... »</p> <p>B13, 110 à 110 : « ... Maintenant, ben, ça va faire douze ans, quatre vingt dix sept, mille neuf cent quatre vingt dix sept... »</p> <p>B14, 114 à 114 : « ... En termes de formation initiale, euh, c'est ici que j'ai</p>	<p>C14, 145 à 148 : « ... Alors euh j'ai enseigné quand j'étais étudiant dans un collège à des sixièmes de mathématiques, pour remplacer dans une école privé bien sûr dont je connaissais le Directeur euh pour remplacer un professeur de mathématiques absent euh question d'maladie après j'ai enseigné hun hum. Alors est-ce qu'on dit enseigner ou former ?... »</p> <p>C15, 152 à 155 : « ... Parce que (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) c'était un peu d'enseignement (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) pour tout c'qu'est euh Pour tout c'qu'est statistico process controle SPC euh j'veux dire pendant deux ans j'ai fait ça euh ça</p>	<p>D8, 53 à 53 : « ... C'est ma cinquième rentrée la cette année donc depuis euh cinq ans... »</p> <p>D9, 57 à 59 : « ... Non c'était, c'est ma première expérience en tant que formateur par contre en industrie j'étais tuteur de d'apprentis et de stagiaires... »</p> <p>D42, 325 à 329 : « ... Euh, moi j'utilise plus la méthode intuitive. Essayer de faire trouver à l'apprenti c'qu'il cherche, le faire participer. J'me vois pas parler pendant deux heures et faire gratter les apprentis sur une copie pendant deux heures, pour moi y r'tiennent rien. Participer par le débat par l'expérience de chacun, c'est enrichissant c'est raconter des</p>

	<p>nord ouest d'un grande ville du centre de la France) et puis les BAC sen que t'as ici il y a (il monte les yeux au ciel), donc être confronté à des publics complètement différents, euh, avec le nombre d'année, avec l'expérience, effectivement, euh, ça me donne un acquis qui permet de réagir face à différentes situations... »</p> <p>A64, 400 à 400 : « ... mais pour moi ça s'apprend sur le terrain... »</p> <p>A66, 413 à 416 : « ... ça, ça nous ai paru aussi dans une autre formation qu'on avait fait ici, euh, justement le, le formateur nous avait demandé de préparer une séance d'un quart d'heure de face à face pédagogique et on l'a chacun notre tour, on la faisait face aux collègues donc ça aussi c'est intéressant de voir comment chacun des collègues intervient, là t'as des surprises des fois (rires)... »</p> <p>A73, 455 à 457 : « ...Si j'l'ai appris sur le terrain ou bien, déjà, en étant pion au contact avec des, avec des collégiens, des lycéens, euh, c'est avant tout un rapport humain donc j'essaie de me positionner, euh, psychologiquement vis-à-vis d'eux, de comprendre la psychologie du groupe... »</p> <p>A74, 463 à 467 : « ...Ben, c'que j'te disais tout à l'heure, hun, c'est par rapport aux, aux comportements individuels et collectifs de chaque</p>	<p>commencé... »</p> <p>B36, 373 à 378 : « ...Dans la pédagogie, beaucoup de chose sur le tas, si ce n'est que qu'au CTDEC, j'avais eu une formation de formateur et qu'on sortait du décolletage pour la formation continue, il y avait une formation de formateur où on était filmé pendant une séance et c'est vrai que là c'était, c'était, ne serait-ce intéressant de, d'être filmé pour voir comment justement nous perçoit le public et un petit peu les TICs, les manies que l'on a c'est, c'est intéressant qu'une séance soit filmé, aussi bien pour le, le les apprenants que pour les formateurs donc cette formation là, j'en avais tiré quelques, quelques consignes, quelques consignes... »</p>	<p>pratiquement huit heures par jour (bruits de bouche)... »</p> <p>C29, 391 à 401 : « ... (il réfléchit) Alors moi, c'est d'avoir les autres, voir mes homologues, participer à un cours de mes homologues mais pas un seul, parce que c'est pas représentatif un seul, mais plusieurs (il réfléchit) C'est même pas connaître la psychologie, humaine, pour deux raisons la première c'est qu'ça m'intéresse pas beaucoup et la deuxième c'est pas ce que je crois qu'i faut pas, y faut pas avec des jeunes qui ont, qui sont euh, qui sont pas forcément favorisés par la réflexion d'en rajouter une couche, essayé de voir leur moi intérieur, leur moi extérieur, leur moi supérieur, leur moi inférieur, ça, ça m'agace euh au plus profond de moi-même, mais d'être euh, mais d'être un moi naturel en fait, donc j'ai pas j'ai, j'ai-je n'attends absolument pas de, de formation de formateur des choses comme ça, tu vois (silence). Je n'attends absolument pas de ça donc euh participer à des cours de mes collègues et pas forcément des cours dans mes filières, pas forcément des cours dans mes, dans ma filières dans, dans, dans mes matières, voilà et qu'à la limite presque euh ce serai presque mieux de voir quelque chose de différent, totalement. (Silence)... »</p> <p>C30, 476 à 487 : « ...Les profs oui, oui c'était, non ils étaient ou j'ai pas</p>	<p>p'tites histoires des fois y r'tiennent mieux la p'tite blague de cinq minutes sur un système donc euh trois heures de cours... »</p>
--	--	--	--	--

	<p>individu, à la façon dont ils t'répondent, à la façon dont ils t'regardent, euh, aussi tout bêtement aux résultat qu'ils obtiennent aux contrôles donc la psychologie de l'individus, ça par contre, la psychologie de l'individu j'm'y connais un petit peu mieux dans le sens où j'ai fais, euh, plusieurs psychothérapies, j'ai pas mal de bouquins de psychologie donc j'arrive à analyser... »</p> <p>A81, 502 à 505 : « ... Pour moi, c'est relativement vague, dans le sens non pas vague mais c'est quelque chose, si tu veux, que je n'ai pas pratiqué, c'est quelque chose que je connais parce qu'on en parle en signe de développer chez nous mais n'ayant pas pratiqué donc j'en reviens à l'histoire de l'expérience, moi, l'expérience c'est essentiel donc n'ayant pas l'expérience ça reste relativement vague... »</p> <p>A88, 544 à 545 : « ... Mais je pense que l'expérience, l'expérience du, l'expérience du face à face avec les jeunes est pour moi plus importante que la théorie si tu veux... »</p> <p>A91, 559 à 572 : « ... Ben, c'est moi, ce que j'lui donnerais plusieurs conseils déjà, d'être à l'écoute des jeunes mais si on peut dire de ne pas être trop gentil avec les jeunes, euh, quand t'es face à un groupe ne jamais leur sourire à la première séance parce</p>		<p>su l'percevoir peut-être ça euh et puis, et puis beaucoup, beaucoup dans l'monde associatif. Beaucoup dans l'monde associatif alors associatif euh autant si tu veux, autant au niveau du scoutisme parce que non seulement j'ai était scout moi-même, mais j'ai était responsable de scouts, donc là euh ben voilà que dans les associations type euh, type euh, la banque alimentaire, c'est con mais trimbaler des boîtes de conserve avec quelqu'un qui n'connait pas à côté de toi, t'append beaucoup de choses. Voilà ! Tu vas m'dire t'a appris quoi ? Ben j'ai appris à tout simplement à mettre du plâtre sur un mur en trimbalent des boîtes de conserves pleines et en les mettant sur des étagères. Pourquoi, ben tout simplement parce qu'on parlait, donc j'ai appris, voilà ! Alors, c'est comme ça qu'j'ai appris à r'passer, parce que maman m'a appris à r'passer. Et maintenant c'est moi qu'il fait à la maison, y a que moi qu'il fait à la maison sache par contre j'fais pas à bouffer j'fais pas à bouffer, j'sais pas faire à bouffer et ça m'intéresse pas. Donc je n'fais aucun effort parce que ça ne m'intéresse pas. Donc ça et euh et c'est tout j'crois... »</p> <p>C31, 497 à 508 : « ... et j'ai plus fait par rapport à mon instinct et par rapport à des situations sur le terrain que par rapport à une formation qu'j'ai reçu. En clair, en clair, j'vais</p>	
--	---	--	--	--

	<p>que t'es pas là pour être le copain, t'es là pour être quelqu'un qui va les aider mais pas pour être copain ça c'est une erreur, je, j'en ai fait l'expérience quand j'étais pion et mon, le patron de l'époque m'avait dit Albert, faut pas sourire aux élèves, vous pourrez leur sourire éventuellement au bout de trois mois, six mois, en fait il faut mettre une barrière, mettre une barrière mais les écouter et puis, euh, être relativement sûr de soi par rapport à ce que tu vas leur enseigner, de bien connaître son programme, avoir des outils, euh, mais si c'est un outils basique comme le mien, euh, le bouquin, là, euh, donc là, on aura un support concret et puis je voulais te dire autre chose, si, de les faire participer, de les faire participer, ne pas refuser leur question et par rapport à être sûr de soi, mais savoir aussi reconnaître son erreur parce que des fois, bon, des fois tu peux te tromper et montrer une source d'information qui n'est pas fiable, l'apprenant en face de toi, il a la bonne information, il te le dit, il faut pas se buter, il faut en discuter et puis voilà, parce qu'une fois j'me suis buter comme ça avec un, en plus c'était un adulte qui était en formation continue à l'époque à (ville du centre de la France) et c'est pas bon... »</p>		<p>t'dire j'ai perdu cinq jours, quoi ou j'ai fait dépensé cinq jours, l'équivalent d cinq jours en argent à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) à l'époque euh, mais j'men suis rendu compte après coup si tu veux un c'est euh, parce que ce n'est pas ce que j'ai reçu lors de la formation qui m'a servi mais euh, ce que j'ai fait réellement moi sur le terrain en m'jetant dans la gueule du loup, c'est à dire que j'étais là, ils étaient en face de moi, il fallait qu'ça passe, l'objectif c'était il fallait qu'ça passe donc euh, euh, donc voilà c'est que alors la première fois ça c'est p't'être pas bien passé, quoi qu'en ai pas d'souvenirs, j'ai pas d'souvenirs que des formations se soient mal passées avec le personnel. Y' avait des gens plus ou moins réticents mais d'ordinaire de bonnes compositions donc, qui étaient attentifs que j'ai réussi à mener jusqu'au bout. Et il y avait deux fois huit heures de formation, à l'époque sur un domaine qui leur était totalement étranger euh, donc j'ai pas d'souvenir que ça se soit mal passé... »</p> <p>C38, 606 à 610 : « ...c'est quand je suis persuadé d'avoir loupé quelque une chose un cours, c'est c'qui va m'servir de, de base pour mieux me r'construire après. C'est-à-dire qu'y une chose et ça c'est l'expérience, y a une chose que je sais c'est qu'il y a des cours que je n'recommencerais pas</p>	
--	--	--	---	--

			d'une certaine façon. Et y a une chose aussi, dont je suis sûr, c'est dans la formation. C'est qu'si on n'explique pas les choses on, on n'note je, on n'atteint même pas le, le quart de, de l'objectif... »	
Gestion de comportements	<p>A39, 229 à 235 : « ...Ben, c'est un peu ce que je te disais avec, euh, je vois, avec les bacs elec deux trois d'hier, quand on va aborder des choses concrètes, directement le porte-monnaie, l'histoire des charges sociales, là, ce que j'leur disais donc quand vous serez salarié à part entière sur le bulletin de paye, il y aura combien de retenu, quel pourcentage, là j'ai eu un peu de tout, ça allais de cinq pour cent à vingt cinq pour cent, donc, celui qui a dit vingt cinq, j'ai dis bon t'es, t'es quand même beaucoup plus proche de la réalité que les autres, donc là, t'as, t'as le changement parce que t'en as qui se dise, euh, effectivement pour l'instant je suis privilégié et puis, t'en as qui se révolte un peu... »</p> <p>A75, 471 à 475 : « ... En psychologie, ah oui, oui, tu sais qu'on a fait des formations de formateurs et comment certains collègues se comportaient vis-à-vis du groupe tu te dis, ils sont bloques ou alors ils sont complètement avec, euh, des œillères et c'est normal qu'ils s'énervent vachement vite et qui pètent, et parfois ils pètent des câbles, hun, il y en a un</p>		<p>C23, 256 à 256 : « ... C'est surtout au niveau du comportement et du vocabulaire (rires)... »</p> <p>C24, 260 à 265 : « ...Et ben le comportement c'est le comportement agité j'commence à m'agité pas ce, donc, que le crayon, le crayon tombe sur la table les bras tombent la tête commence à ce ça c'est le comportement physique y commencent a ce ah ! bouger un peu dans tous les sens j'commence à m'balancer sur ma chaise parce que euh ben parce j'baisse les bras et j'sais plus quoi faire d'autre donc j'me balance sur la chaise parce que j'suis plus concentré voilà ! Donc ça, c'est le comportement physique comportement verbal ben c'est l'utilisation de mot qui dépasse un peu l'entendement voir même qui vont jusqu' au tutoiement... »</p>	

	<p>qu'est parti à la retraite, euh, je sais pas si tu l'as connu, le prof de fraisage qu'était en bas, euh, ah, comment il s'appelle (il réfléchit)... »</p> <p>A78, 487 à 489 : « ... Donc lui, il était dans notre groupe avec Mr D. et donc, oui, lui il avait un problème, il avait un gros problème et ça passait mal avec les gamins alors que, que demeurant en tant que collègue, il était sympa, quoi, donc ça, la psychologie c'est primordiale... »</p>			
Méthode	<p>A23, 121 à 122 : « ... puis je fais toujours les deux, les deux, trois premières minutes je suis toujours un rappel de ce qu'on a vu, euh, la semaine d'avant ou le stage d'avant parce que, moi, je les ai par module d'une heure par semaine donc, euh, je fais toujours un petit rappel et puis surtout du stage d'avant... »</p> <p>A24, 126 à 130 : « ... Et après, moi, c'est une méthode classique, tu sais, ils ont un bouquin et après un rappel des, des pages précédentes, ben, on avance dans le bouquin, qu'on fait la lecture des résumés, puisque c'est des résumés de cours dans le bouquin, la lecture de résumé, je leur explique, je réponds à leurs questions quand ils en ont, puis après, il y a la partie exercice, donc, je leur laisse un peu de temps pour faire l'exercice puis on les corrige, on les corrige ensemble... »</p>	<p>B18, 143 à 154 : « ...Séance de cours, ouais, j'dirais, d'aller les séances, on rentre en scène à chaque fois, donc, euh, comme ce matin, il y a un peu de neige ça part déjà de, d'une petite approche, euh, d'un état des lieux global et puis, euh, d'une petite, euh, mise en route qui est associé à des choses qui sont extérieur, c'qu'il s viennent, ils viennent de l'extérieur, ils vont rentrer, hun, il faut déjà essayer de faire une transition donc déjà de tenir compte, ben, de peut-être d'un contexte climatique ou d'une petite anecdote qui s'est produite, euh, dans le hall, hun, d'un p'tit truc, donc de partir pour faire un lien et les faire rentrer dans la classe, ça c'est systématique et j'dirais ce lien là il dure de plus en plus longtemps, hun, c'qui prenait quelques minutes à notre époque, ça prend un quart d'heure maintenant, cette transition de dire attention les gars on va rentrer et on va passer à autre chose et la transition est</p>	<p>C19, 188 à 198 : « ...Donc rappel sur le grand un grand deux ça dépend euh continuité du cours avec explications du cours et très rapidement j'fais mes applications très, très rapidement C'est-à-dire que mon discours mon discours peut être d'un quart d'heure et avoir une heure trois quart à de, de d'application. Des applications sur des exercices en difficulté normalement c'est des difficultés croissantes ce qui n'est pas forcément évident euh pour les jeunes moi, j'essai de les mettre en difficultés croissantes systématiquement mais qu'il y ai entre chaque passage d'application d'exercices, des euh pas des changement radical c'est-à-dire que euh si j'prends un exemple euh pression égale force sur surface j'vais commencer par les surfaces rectangulaires comme tout le monde sait et puis la deuxième application se sera exactement du même principe P=</p>	<p>D20, 118 à 122 : « ...Déjà depuis le début quoi l'entrée dans la salle quoi, je présente c'qu'on avait fait la dernière la dernière séance, le but du cours d'aujourd'hui, le lien entre la dernière séance et le cours d'aujourd'hui et puis donc je déroule mon cours en m'appuyant d'exemples de, de la partie du domaine industriel je raconte quelques petites aventures dans l'industrie euh donc on présente le cours de façon magistrale quoi avec des supports euh de temps en temps audiovisuels... »</p> <p>D22, 149 à 155 : « ... Hum (il réfléchit) Disons que l'apprenti par exemple j'verrai plus l'exemple c'est en quand on est sur l'outil informatique ou sur euh dans l'atelier changement de comportement bon c'est le jeune qui arrive et qui voit pas comment, comment démarrer la séquence la</p>

		<p>beaucoup plus longue, donc, ici, ce matin, c'était par rapport à la neige et ça durait presque une heure, hun (rire), mais c'est les amener dans le cours, mais à travers d'où ils viennent, hun, donc ça c'est un petit peu plus délicat, on rentre pas systématiquement dans un cours comme on le faisait à notre époque c'est, c'est pas la penne c'est, c'est se braquer, d'en, d'entrer, moi, j'euh, j'essaie pas en tant que professionnel de le, de traiter comme ça... »</p> <p>B18, 160 à 167 : « ...puis l'approche, pardon, ton élément extérieur et puis on rentre dans le cours, après je fais un petit tour de table sur un thème qu'on aurait, qui serrait comme, comme ici à l'ordre du jour, hun, alors ce matin on traitait de, euh, des appareils de mesure, donc un petit tour de table sur, euh, ben, quelles sont les difficultés rencontrées sur les appareils de mesure soit en entreprise soit au travers des manipulations qui ont faites chez nous, faire, hun, un petit tour, comme ça, rapide, un, un sondage prendre quelques éléments des bons et des mauvais d'ailleurs pour avoir un petit peu les deux sons de cloches et puis quelles sont les difficultés rencontrées soit ici sur des appareils qu'ils n'avaient jamais utilisés ou des difficultés rencontrées en entreprise... »</p> <p>B18, 175 à 179 : « ...et puis après, ben, construire le cours, alors le cours, si</p>	<p>F/S la surface sera pas de surface rectangulaire mais circulaire ce s'ra un risque. Donc c'est un degré de difficulté supplémentaire, ça donc petit à petit jusqu'à, jusqu'à à la limite mélanger les genres c'est-à-dire mettre plusieurs, plusieurs difficultés et ça s'ra j'dirai le nec plus ultra... »</p> <p>C19, 200 à 204 : « ... pendant le cours d'ordinaire là pendant ces, ces trois cet heure trois quart si j'passe deux heures les premières applications c'est moi qui les faits qui les expliques qui pose les choses de façon à leur montrer comment quelle méthode j'utilise quelle méthode de réflexion j'utilise pour pouvoir arriver au résultat ce après quoi j'leur demande par mimétisme de le faire puis après j'leur demande non pas par mimétisme mais par réflexion, de faire... »</p> <p>C28, 355 à 369 : « ... Donc ça m'arrive de temps en temps c'est j'demande à quelqu'un de, de soumettre à d'autres, par rapport à leur environnement professionnel ou personnel de, de faire une application c'est comme ça que une année c'est il y a un bout de temps, c'était l'année de « nom de l'apprenti C » j'sais pas si tu t'souviens ah non t'étais pas là « nom de l'apprenti D », y a « nom de l'apprenti D » qu'est venu avec son père et sa femme américaine. Non t'étais pas là ! Il est venu mardi ah non</p>	<p>séquence ou le, le module de cours en fait donc la on va lui donner on va vraiment lui mettre on leur demande en général on leur demande de beaucoup de chercher d'eux même de l'information de travailler en autonomie donc c'est une grosse lacune chez certains apprentis. C'est le manque d'autonomie et donc bon on commence j'leur explique que comment chercher dans un catalogue par exemple ou dans, dans un livre ou trouver l'information dont ils ont besoin pour exploiter euh le document... »</p> <p>D36, 274 à 281 : « ... Et donc euh sinon dans les séances de cours j'travail un peu là récemment j'ai fait un cours euh sur un logiciel euh donc de dessin électrique. Donc j'leur explique euh j'fais une petite démonstration au tableau de euh cinq minutes et puis après enfin au tableau au vidéoprojecteur ou et euh derrière j'leur laisse un p'tit quart d'heure pour voir les manipulations les laisser travailler euh sur les manipulations, que j'viens de d'leur démontrer. Y a toujours quelques apprentis curieux qui veulent aller plus loin et qui vont dérégler quelques paramètres de logiciel et puis d'autres ben qui euh et au bout de quatre heures de séance on</p>
--	--	---	---	---

		<p>c'est la question suivante et ben, le cours, bien, y va y avoir un ou deux supports papiers mais relativement synthétiques, pas éviter l'abondance parce que sinon ça sera pas lu donc un ou deux supports papiers qui vont résumer, euh, ben l'objectif à atteindre, hun, là c'est synthétique les lire ensemble, une fois qu'on les a lu... »</p> <p>B20, 196 à 198 : « ...hun, c'est leur faire prendre conscience que finalement on apprend, euh, on est plus dans une approche que dans un résultat juste si c'est possible manipuler derrière, ouais, si c'est possible manipuler... »</p> <p>B23, 222 à 225 : « ...puis sur les cinq lignes, ils ont mis leur nom, la date mais ça pas ressorti parce que peut-être rien n'est rentré non plus, donc cette, euh, méthode d'apprentissage n'est pas forcément adaptée à tout, tout le public, hun, pas adapter à tout le public... »</p> <p>B35, 363 à 369 : « ...des méthodes plus, des méthodes, des méthodes, peut-être, justement des méthodes à acquérir, je des méthodes pédagogiques où, nous, on n'a, en ce qui me concerne, j'ai eu très peu de formation, euh, pédagogique, il y a peut-être, euh, des pré-requis pédagogiques dont on ne dispose pas chez nous, hun, donc une petite piqure de rappel, pourquoi pas, associé aux découpages de séance, parce que ma façon de découper, elle est plus associée à ma sensibilité qu'à des choses un peu plus, peut-être, concrète</p>	<p>t'étais pas là mardi où j leur ai dit voilà le cours les formules c'est ça vous, vous m'faites un exercice d'application. Et « nom de l'apprenti D » il avait une moto avec un kick est on était sur les calculs dépendants et il a dit voilà pour démarrer ma moto j'suis obligé d'exercer un couple, mais j'sais pas l'quel, donc euh voilà mon levier il a telle longueur j'fais tourner tel machin donc c'est lui, c'est lui qui a proposé l'exercice qui m'la proposé bien sûr, en fonction du cours que nous avons fait tous ensemble. Donc ça j'crois que c'est un, un des outils c'est-à-dire est-ce qui serai l'idéal, c'est que j'puisse dire à tous les jeunes que j'ai en face de moi, tous les gens qu'j'ai en face de moi jeunes ou pas jeunes ben maintenant, c'est vous qui faites l'exercice, que vous avez proposé a vos collègues. Donc, vous connaissez la réponse, en clair, vous connaissez votre démarche on leur a proposé l'exercice ils le font et vous voyez les difficultés ah ça, ça, ça c'est une mais j'le fais malheureusement très, très rarement... »</p> <p>C29, 416 à 428 : « ... J'ai une logique dans ma formation et notamment au niveau d'la mécanique je, j'ai une logique qui n'est pas la même que celle de Martin par exemple. C'est-à-dire que moi je commence par des rappels pour les Bacs un, deux ans des, des, les éléments de base donc des rappels puis à presque</p>	<p>s'aperçoit qu'ils ont pas touchés à grand chose. Donc on ne peut pas être derrière l'apprenti en permanence, donc c'est les un l'apprenti doit être aussi moteur de sa formation (Silence)... »</p> <p>D38, 294 à 298 : « ...par exemple après bon les outils les méthodes bon point de vue méthodes pédagogiques c'est clair qu'y a p'têtre des, des méthodes on est plus nous a travailler sur la méthode où l'apprenti va essayer de découvrir par lui-même les choses en fait. Méthodes intuitives quoi. Bon puis c'qui nous manque surtout c'est du temps par exemple un, pour euh pour mettre en place de nouveaux exercices, renouveler en fait notre panel d'exercices... »</p> <p>D46, 371 à 375 : « ... Et on pourrai même aller plus loin que les connaissances les besoins pour, pour réussir son diplôme donc pour réussir un diplôme par exemple besoin de sauter à un mètre de haut pour être sûr qui réussisse son diplôme ben nous on essaye on l'entraîne pour qui saute à près de quatre mètres de haut quoi . Le jour de l'examen il aura pas d'soucis il aura de grandes chances de décrocher son diplôme... »</p>
--	--	---	--	--

		<p>et scientifique ou technique, il y a certainement un découpage qui, qui permettrait d'aller, d'être plus performant encore dans les cours, je pense que là, peut-être, au niveau pédagogique, annuel temps en temps peut-être faire le point, ça on le fait pas... »</p> <p>B39, 399 à 404 : « ...donc il y a sûrement de la méthode à mettre en place (silence), maintenant quand même commenté avec un public aussi éparse que celui qu'on a, est ce que cette méthode répondrait à tous les cas de figure qu'on a dans un, euh, dans une classe, pas évident, parce que entre le jeune justement dont je parlais tout à l'heure qui, qui a aucun calcul mental, aucune règle d'écriture et un autre qui a tous les pré-requis et, est ce que la méthode va permettre de couvrir aussi large, hun, toute une classe, c'est pas évident justement, hun... »</p>	<p>véritablement ils ont besoin de voir dans le programme euh mais dans l'programme, mais dans l'programme moi j'commence par le, la statique, puis après je vois la résistance du matériau puis après j'vois la cinématique puis après je vois la dynamique, parce que statiques, cinématique ça donne la dynamique alors que Martin lui, commence cinématique d'accord résistance des matériaux et puis après y fait la statique, mais la résistance des matériaux on a besoin de la statique puisque y a des forces, donc j'vois pas trop sa logique. Donc pour moi c'est une logique globale mais dans cette logique globale je n'ai pas une, je n'ai pas un déroulement fixe. C'est-à-dire qu'je sais que je vais commencer par les rappels mais bon j'vais, une année, j'vais commencer par le poids l'autre année j'vais commencer par le calcul de moment, une autre année euh bon mais j'vais pas développer ça d'la même façon, c'est-à-dire que si tu r'gardes le cours d'une première année, d'une deuxième année le même cours tu t'apercevras que, que ben euh c'est pas du tout fait d'la même façon... »</p> <p>C32, 525 à 528 : « ... (rire) Absolument pas. Moi j'vais t'dire j'utilise la pédagogie du flair hun (rire). Du flair un moment et euh, j'sais même pas c'que ça veut dire pédagogie, j'vais t'dire. P'têtre qui</p>	
--	--	---	---	--

			faudrait m'donner la définition d'pédagogie, non j'ai du la lire et la savoir euh, si tu veux la seule chose qu'j'puisse te dire, c'est que au bout du compte même si t'as des « nom de l'apprenti E », des « nom de l'apprenti F » euh, euh, ... »	
Outils pédagogiques	<p>A46, 280 à 280 : « ... Ils ont des consignes, ils ont, ils ont des documents support ou des informations, ils ont des questions... »</p> <p>A47, 284 à 285 : « ... Bien, dans le bouquin technique c'est beaucoup d'extrait, d'euh, de l'usine nouvelle, d'euh l'expansion, beaucoup d'extrait de la presse spécialisée, si tu veux... »</p>	<p>B32, 313 à 314 : « ...J'dirais, tous les outils dont on dispose sont, sont bons depuis les outils de, de base de, de travail, l'outil papier, l'outil informatique, tous les outils sont bons c'est plus, euh, améliorer l'autonomie d'un jeune... »</p> <p>B33, 326 à 328 : « ...Euh, comme celui-ci, (silence), euh, une petite pièce, une salle classique, un tableau, un PC, des outils pédagogiques classiques, hun, un rétroprojecteur pourquoi pas, un petit peu de matériel, l'accès au matériel toujours et c'est surtout du temps... »</p> <p>B33, 332 à 335 : « ...le support est secondaire, hun, le support peut-être papier, tableau blanc, euh, transparents, outils informatiques certes mais je dirais l'outil informatique contribue à, à l'aspect virtuel de leur monde, à mon sens, c'est pas forcément la solution, hun, on reste dans le virtuel, ils sont nés avec du virtuel... »</p> <p>B35, 359 à 362 : « ...Des outils, des méthodes (il réfléchit), bon, pas plonger dans la technologie, c'est vrai que maintenant on fait des, des, des tableaux interactifs (rires), est ce que c'est pas un</p>	<p>C29, 457 à 467 : « ...et alors ch'sais pas j'me suis p't-être un p'tit peu éloigné d'la question quels sont les outils de r'bondir un c'est de faire la liaison entre, entre les cours, euh, j'ai pas d'outil, j'ai, j'ai pas d'outil tant euh physique en m'disant j'vais surtout utiliser la vidéo euh non ! Non, c'est euh j'le f'rai oh si vraiment j'm'perçois que euh tiens ça, ça peut apporter quelque chose. Alors c'est sûr que en technologie générale pour les BEP, quoi, les secondes, j'vais leur passer « c'est pas sorcier » c'est d leur niveau, c'est du mien donc ça tombe très bien, c'est pas sorcier sur la fabrication du fer donc c'est quoi d'l'acier, c'est très bien, c'est très bien fait. Mais ça, ça j'évite aussi, pourquoi, parce que, même si ça ouvre sur l'extérieur c'est pas, c'est pas euh, ça permet d'comprendre. Ça permet d'comprendre mais ça ne fait pas la logique de compréhension. Parce que la logique, la logique de c'que l'on voit n'est pas forcément la logique personnelle du jeune, des jeunes en règle général donc moi j'préfère qu'ils aient une méthode d'analyse et une logique qui leur soit propre qu'ils</p>	<p>D36, 255 à 259 : « ... Et bien on a un outil quand même euh enfin l'autonomie oui euh... et puis l'individualisation aussi. J'sais pas si tu en parles un peu plus bas de l'individualisation mais on a un outil qui est assez pratique on l'exploite pas entièrement dans les séances d'atelier c'est et donc l'outil « e-Learning » ganasha en fait. Je l'utilise bon d'une manière globale mais on pourrait l'utiliser aussi pour individualiser la formation de l'apprenti donc ça c'est vraiment pratique (tousse)... »</p> <p>D37, 287 à 288 : « ... Disons que point de vue outil pratique tout ça méthode bon euh là on a euh on à d'jà pas mal de choses c'qui pourrai nous aider c'est d'avoir quelques systèmes supplémentaires par exemple... »</p> <p>D38, 292 à 294 : « ...Des systèmes de des machines pour faire des pour réaliser des démonstrations aux jeunes quoi en fait aux apprentis, pour diversifier un peu le matériel pour faire voir qu'y a</p>

		petit peu luxueux, mais pourquoi pas, c'est vrai que l'interactivité c'est, c'est très constructif aussi, mais c'est de la, c'est plus de la technologie, pas persuadé que le message passe mieux, hun, parce que on ne va pas le maîtriser au début, je ne suis pas persuadé... »	s'approprient de façon à pouvoir arrivé à c'qu'ils veulent, à la problématique... »	pas que, que une marque d'automates dans l'industrie quoi... »
Prise de conscience	<p>A70, 442 à 442 : « ... Qu'est ce que j'utilise comme pédagogie spécifique, qu'est ce qu'est ce que t'entends par là ?... »</p> <p>A71, 446 à 447 : « ... J'pourrais pas te dire si c'est par rapport à telle école ou telle école, là, en pédagogie j'y connais rien, d'accord... »</p>	<p>B26, 255 à 258 : « ... non, j'suis, non là, je vois des fois le changement de comportement de certains jeunes qui saisissent justement l'intérêt de la propriété, de la justesse, du respect des normes que ce document là, je le donne au voisin, il est exploitable, aussi que si il était esquissé ou brouilloné, ben, il est nullement exploitable même pour soi-même dans l'heure qui suit ou plus tard... »</p>		<p>D25, 172 à 173 : « ... Souvent si euh le changement ça peut être euh enfin là j'vais r'venir plus à la question d'avant en fait le changement ça peu être suite à la visite à notre visite dans l'entreprise avec l'apprenti... »</p> <p>D26, 177 à 179 : « ... Suite à notre visite oui donc on a des problèmes de comportement avec l'apprenti, l'apprenti qui dort en cours par exemple donc ben on va aller le voir en entreprise et puis là bon on peu s'apercevoir que pendant quelques semaines il va être remotivé !... »</p> <p>D27, 183 à 186 : « ... Parce qu'ils se mettent plus a travaillé ou alors des fois la aussi j'ai des j'ai eu un cas cette année la bon l' apprenti qu'a pas suivi pendant un an et la six mois avant de passer l'examen final y s'met à travailler et il a toutes ses chances de décrocher le diplôme. Et là bon il écoute en cours euh il bavarde plus avec son voisin c'est l'jour et la nuit par rapport au début de sa formation y a un an et demi.... »</p>

<p>Relations enseigné / enseignant</p>	<p>A40, 242 à 243 : « ... Et bien, c'est au dialogue que tu as avec eux, le dialogue et leur, euh, leur comportement, je vais dire physique, leur gestuel, euh... »</p> <p>A41, 247 à 253 : « ... Bien, ils vont bouger beaucoup sur leurs chaises, ils vont, t'en as d'autres, dont d'autres qui vont s'intéressé plus, qui vont te regarder directement, tu te dis, ça y est, j'ai capté l'attention, euh, ou à l'opposé ceux qui en ont rien à foutre, ça va être, tu vois, attitude nonchalante, ou à la limite, ils s'endorment quoi (silence), donc (nom de l'élève numéro un), hier après midi, plusieurs fois, je l'ai repris parce qu'il était tout le temps retourné, il est, pourtant au premier rang, systématiquement il se retourne pour parler avec (nom de l'élève numéro deux), donc là tu te dis, là c'est, c'est plus la peine, donc je lui ai fait la réflexion deux ou trois fois et puis à la fin, il me dis, et ben écoutez je vous écoute, mais je vous écoute quand même m'sieur (rires)... »</p>	<p>B32, 317 à 322 : « ...faut vraiment que la transmission, les premières heures il y a vraiment, euh, un échange, qui se fasse un transfert, qui se fasse, et là il faut être vraiment dans l'individualisation, le cours particulier avec le jeune mais j'dirais qu'importe la technologie, hun, de l'outils, hun, c'est vraiment la disponibilité de l'un et de l'autre, de l'un et de l'autre parce que le, euh, l'apprenti faut qu'il soit aussi réceptif à ce moment là et là, faut qu'il y ai un contexte, une sensibilité de l'un et de l'autre, un échange et là, là ça se construit et après ben... »</p> <p>B43, 479 à 481 : « ...à la limite quand t'as, on a les jeunes les yeux dans les yeux, ben, on voit si il est la tête ailleurs (rires), ou ça reste qu'un écran, hun, donc pour moi c'est pas, hun, si il n'y a pas une certaine maturité du jeune, euh, on aura les même difficultés qu'en enseignement professionnel... »</p> <p>B44, 485 à 486 : « ...Non, non, j'pense que la conclusion elle est là, ça sera toujours un bon outil, l'enseignement général, enseignement professionnel mais c'est, il faut un public déjà assez bien préparé, préparé à ce genre d'outil... »</p>	<p>C4, 26 à 31 : « ...en terme de personne, je suis exigeant ce qui ne veut pas dire autoritaire, exigeant et euh exigent sur beaucoup de point tant au niveau du travail qu'au niveau du comportement et mon objectif principal professionnel c'est de faire progresser les jeunes en règle générale c'est-à-dire c'est pas forcément qu'ils soient les meilleurs, mais qu'ils passent d'un point A à un point B quoi d'un niveau A à un niveau B à partir du moment que le niveau B soit supérieur au niveau A peut importe le delta entre les deux ce que je veux c'est qu'ils progressent... »</p> <p>C22, 239 à 252 : « ... Une situation c'est la calculatrice est interdite alors ça ou ne prenez pas la calculatrice pour faire votre calcul ça c'est clair ou alors développer des équations développer des équations que vous écrivez ou écrivez avant de savoir vous servir d'un instrument. Ca ça peut provoquer un changement c'est clair, c'est d'ordinaire un refus catégorique. Sachant que ce refus il est, il est très succinct, il est très succinct c'est à dire qu'il est immédiat mais ils n'obtempèrent et qu'après avoir obtempéré et réussi leur vision est différente. Donc à la limite y'a un deuxième changement mais dans l'autre sens donc y a ce refus, refus systématique de c'qui leur semble impensable plus s'qui leur semble impensable du genre faire une</p>	<p>D20, 122 à 126 : « ...et puis sinon beaucoup de beaucoup d'échanges aussi avec euh dans la deuxième partie des échanges avec les jeunes puisque y sont en entreprise donc c'qui peu les intéresser c'est d'avoir aussi c'qui peut intéresser les jeunes les uns envers les autres c'est de savoir comment se passe la formation de tel jeune dans par rapport aux autres en entreprise quoi, donc c'est un échange, un débat en fait industrielle sur la façon de faire dans les industries... »</p>
--	--	--	--	---

			<p>multiplication à la main. Pour ne pas le nommer euh pour ne pas le nommer « nom de l'apprenti A » c'matin il était au tableau et j'lui ai dit faut calculer et y m'a dit ben calculatrice un non, non vous la posez au tableau « non, non j'sais pas « posez on verra bien y savait pas, y savait très bien alors je lui ai dit vous voyez vous savez. Ben oui y m'dit mais c'est la facilité j'dis oui mais la facilité c'est pas forcément plus facile. Ben ça se sont des situations c'est sûr que quand y a des applications, des contraintes non j'peux pas dire des contraintes par ce que c'est pas forcément une contrainte, c'est une obligation c'est-à-dire que quand c'est autrement que de façon d'ont-ils perçoivent comme ils pensent faire les choses y a ya un changement ça c'est clair... »</p>	
Ressentis	<p>A27, 144 à 146 : « ... Et bien, j'allais dire, si tu veux, je n'ai jamais pensé à ça parce que c'est, c'est plutôt, du, c'est un peu du feeling, quoi ! c'est du, de l'expérience... »</p> <p>A33, 190 à 193 : « ... temps en temps quand je sens que la salle est un peu, un peu énervée, j'leur dis, il y en a qui vont aller au tableau pour corriger, donc généralement, déjà ça permet de (siffler), ils ont un peu la trouille du tableau, ça les calme, ça les calme et il y en a un qui va au tableau et puis qui corrige... »</p>	<p>B11, 92 à 94 : « ...j'ai été un peu surpris, je m'attendais à former des adultes sur des formations courtes de type stage de quarante heures, trois mois, six mois etcetera, donc là, j'ai été un petit peu surpris puis ma fois je me suis adapté, à priori pas trop mal, vu les résultats, puis les années qui passent et puis voilà où on en est aujourd'hui, quoi... »</p> <p>B38, 387 à 390 : « ...je fais en fonction de ma sensibilité (silence), donc je suis dans le relationnel pur, là, avec les jeunes, hun, pas de chose véritablement</p>	<p>C29, 441 à 445 : « ...Donc euh, donc, je fais, j'fais mon cours de mécanique, j'fais mon cours de dessin industriel, mais j'fais aussi des explications et des explications par rapport à l'auditoire, c'qui veut dire que n'ayant pas quelque chose d'écrit que j'suis à la lettre à la limite ça m'permet d'introduire des choses et heureusement parc' que ça m'f'rai « chier » sinon ça m'f'rai « chier ». D'ailleurs j'peux t'dire j'commence un peu à m'faire « chier » en tant que formateur si tu veux donc s'y j'trouve</p>	

		construite où justement de chose analysée en terme de pédagogie, c'est vraiment du relationnel, de la sensibilité au quotidien, hun, comme on disait tout à l'heure, on rentre en scène et on y va, hun, donc là c'est, c'est justement là qu'il y a certainement des choses à construire, à mettre en place là... »	pas l'genre de choses là... » C32, 534 à 535 : « ... Alors ça euh, euh, c'est pas d'l'a pédagogie c'est du, du ressenti et euh je, alors la pédagogie c'est l'art d'enseigner, l'art de transmettre euh, j'ai pas d'art de transmettre, j'ai rien qui... »	
Transmission de savoirs	A69, 428 à 437 : « ... Ben si tu veux, c'est déjà essayer d'avoir, euh, l'intérêt du groupe, tout le groupe soit intéressé, ça j'y cois pas, j'ai rarement vu, mais un maximum d'élèves qui sont intéressés, qui retiennent le contenu du cours dans l'objectif de l'examen déjà, c'est le premier objectif, puis souvent même je le dis aux gars, c'est aussi certain point que l'on aborde en, en économie gestion, c'est de la culture générale qui leur sera utile personnellement quand ils vont se retrouver salarié par exemple, au niveau du droit du travail ou de la compréhension de la marche de l'entreprise et aussi, euh, pour leur situation personnelle quand on parle des charges sociales, etcetera, des caisses de retraites, c'est des choses, euh, de la vie de tous les jours donc c'est ça que j'essaie de faire passer, l'objectif numéro un, bon c'est l'examen puisque malheureusement il y a, il y a l'examen pour eux et puis bon, et puis après c'est leur culture générale et, euh, ouais, qu'ils aient une meilleure connaissance du monde dans lequel ils vivent... »	B25, 234 à 241 : « ...A partir d'un d'une situation pédagogique, dans le domaine de l'électrotechnique, je leur fais faire un schéma, un schéma où je vais insister à la limite sur, euh, qu'est ce qui pourrait être secondaire, le cadre, le cartouche, le respect d'une norme de schéma plutôt que le, le, le fond même ou le question même associée au schéma, je leur demande de, de réaliser ou de représenter le schéma d'un, d'un démarrage de moteur, le schéma électrique de commande et de puissance puis, en fait, je vais être beaucoup insistant sur la forme, le respect de la norme, le cadre, le cartouche et je constate que des fois ayant insister la dessus et bien, la, la justesse du schéma vient à travers l'exigence que j'ai eu autour en demandant de prendre une règle, d'être rigoureux, d'écrire son nom correctement, mettre une date, respecter une hauteur de lettre sur le nom... »	C19, 204 à 224 : « ... Sachant que je systématiquement quand j'ai fini ma première application ils font la deuxième j leur demande de l faire individuellement puis après j renvoi quelqu'un au tableau ou là j vais m concentrer sur la personne que j envoie au tableau. Sans jamais lâcher du regard tous les autres. Sans jamais lâcher du regard tous les autres c'est ça c qui demande énormément d'énergie. C qui m demande de l'énergie euh c qui fait qu'en fait je pense un je pense et là j peux m tromper c'est du fait que je n laisse jamais vagabonder en fait le fait de pouvoir s'évaporer ou s'évader intellectuellement les ayant toujours dans ma ligne de mire ils sont euh j dirais à la limite toujours, toujours prêts à ce genre d'activité quoi pas toujours mais très souvent en activité Ce après quoi bon le cours une fois les applications faites en règle générale je ne laisse jamais comme pour les BACS qu'on a eu ce matin je leur toujours pratiquement au dernier moment la feuille d'applications qui sort du classeur en leur disant « voyez	

			<p>celle là elle est à me rendre pour dans deux jours trois jours quatre jours », par c'qu'on sait que dans un cours si on ne l'entretien pas à l'extérieur ils ne l'entretiennent pas en règle générale euh il n'en sort pas grand-chose. Donc euh, donc j'leur demande un travail personnel sur une feuille propre nommée qui ne sera pas forcément notée. Ou si elle est notée elle sera pas forcément notée sur vingt c'qui permettre de cumuler et c'qui permettra si un c'est planté d'se récupérer après et vice versa. Donc voilà ! Quand j'arrive à la fin de mon chapitre systématiquement je conclue, je conclue mon chapitre. Alors je conclue pourquoi ? Ben tout simplement cette conclusion, c'est tout simplement un résumé de tout ce que l'on a vu, dans le chapitre. Alors la conclusion j'essai de la faire la plus synthétiquement possible par des mots qui soient des mots chocs entre guillemet. Voilà, grosso modo c'est ça, sachant que euh, sachant que je bon ben ça c'est un peu tous les jours, c'est pas forcément un cours c'est euh j'essaye de beaucoup expliquer le vocabulaire, le vocabulaire que j'emploie c'est-à-dire pourquoi j'emploie ce mot là et pas un autre. Parce que ce mot là ça veut dire ça parce que ça veut dire ça alors on comprend l'mot et puis si on comprend l'mot voilà. J'tais passé grosso modo... »</p>	
--	--	--	---	--

			C33, 539 à 540 : « ... Alors, pour moi un bon cours c'est j'avais t'dire un c'est, c'est un cours ou une semaine après, quatre-vingt pour cent du personnel aura retenu vingt pour cent de c'que tu as dit loi d quatre-vingt vingt... »	
Verbalisation de l'action		B33, 335 à 343 : «...j'aime mieux mettre les choses à plat, euh, une feuille de papier elle est à plat sur la table alors qu'un écran reste toujours vertical, ça c'est mon, mon sentiment à moi donc l'informatique c'est pas la, c'est pas la panacée c'est pas, c'est pas forcément ce qui va de mieux, des petits effectifs et on discute avec chacun, on cerne les difficultés et on redistribue à la limite un document développé par rapport au niveau du jeune et on ira peut-être rechercher beaucoup plus loin les difficultés qui sont des fois le français, le calcul mental, la réflexion, l'analyse donc on peut aller chercher des documents un peu plus adapter à un jeune qui aurait ce genre de difficultés et puis d'autres qui où les pré requis sont bien stables avec de bons acquis, on va un petit peu plus loin dans, dans la démarche technique ou scientifique... »		D36, 268 à 273 : « ...Donc on a huit TP qui tournent en général en même temps c'est pas toujours évident donc l'apprenti on lui demande de faire un p'tit point juste avant, de nous expliquer clairement c'qui fait c'qu'il est en train de faire. Et puis en plus ça, ça va les aider pour leur, leur saut en fin d'année présenter le système présenter toujours présenter parce que le BTS maintenant donc le BTS électrotechnique c'est un BTS qu'on passe essentiellement à l'oral une grosse partie à l'oral, toujours les mettre en situation afin d'expliquer le travail qu'ils réalisent, qu'ils sont en train de réaliser... »

Grille d'analyse croisée 4 – Projet

Sous-thèmes	Albert	Bernard	Claude	Daniel
Motivation				D2, 13 à 17 : « ... et donc euh j'étais euh J'ai vu une annonce euh de formateur et bon oui donc j'ai toujours étais motivé par la formation hun, j'avais déjà postulé à plusieurs postes euh y'a quelques années donc euh le premier a huit ans après ma première expérience industrielle Donc y'avait des postes formateurs qui se libèrent en Région Centre et donc à l'époque j'avais pris la mutation ... »
Temporalité	A53, 326 à 329 : « ... on avait essayé une année mais c'est particulier, il faut du temps, faut se bloquer une journée et c'est beaucoup d'investissement personnel et avec mon avis vu le public que l'on a aujourd'hui, t'aurais qu'un petit tiers qui joueraient le jeu donc ça serait une perte de temps pour les autres... »	B18, 154 à 160 : « ...peut-être parce que j'ai aussi plus de temps dans les matières que je dispense c'est-à-dire comme j'vais avoir des séances de deux ou trois heures c'est pas la penne de vouloir rentrer trop brusquement non plus, parce qu'il y a deux heures, trois heures voir une journée à faire derrière donc il y a aussi le, le fait qu'il y ait la durée derrière, c'est pas la penne de vouloir démarrer trop vite parce qu'ils s'arrêteront d'autant plus vite, il y a cette réalité là aussi, hun, si j'démarre but en blanc à huit heure cinq à neuf heure cinq c'est fini et j'ai encore toute la journée derrière donc la mise en jambe est beaucoup plus longue... »		

Grille d'analyse croisée 5 – Reconnaissance

Sous-thèmes	Albert	Bernard	Claude	Daniel
Estime de soi	A67, 420 à 420 : « ... Ben, tu te dis que je n'suis pas si mauvais que ça et il y en a d'autres qui retournent (rires)... »	<p>B12, 102 à 106 : « ...donc on, avec notre sensibilité, on n'est pas performant partout, hun, on peut disséquer la montre à quartz et le réacteur nucléaire, on donne véritablement des notions sur l'électrotechnique et des notions qui vont du, de, du très petit au très gros, quoi, donc faut couvrir très large en techno, en sciences et en pratique, il est clair que, euh, il y a un certain nombre de chose qui sont très sommaire, hun, très sommaire... »</p> <p>B40, 421 à 424 : « ... c'est, c'est bien, c'est le fait que, qu'on quitte et que le jeune a, a le sentiment et puis parce que par l'échange du regard là, j'ai appris quelque chose aujourd'hui m'sieur et bien là, l'un comme l'autre on s'est pas levé pour rien quoi, hun, c'est donc, le cours est terminé lorsqu'il y a un échange comme ça, qui fait par un regard, on dit, tient, il se forme et il a un petit plus qu'avant, il regrette pas son temps et nous non plus... »</p>	<p>C5, 94 à 96 : « ... même si il y a du management du personnel en moins c'qui m'manque d'ailleurs c'qui manque (rires) voilà si j'peux pousser M W. si j'peux tuer j'le tue d'accord j'prends sa place bon j'rigole (rires) mais bon comme tu me dis que tu vas enlever les noms c'est bon (rires)... »</p> <p>C28, 348 à 355 : « ... Alors ce que je fais de temps en temps, mais c'est rare, c'est que je leur demande face à face à un cours de me monter les applications, les exercices d'applications. Ca c'est très, très rare mais ça m'arrive des fois, donc en clair, donc en clair, j'leur demande de prendre ma place. Alors c'que j'disais à (grande entreprise industrielle de la région centre de la France) quand j'étais dans les différents services, quand mon responsable me d'mandait d'honorer est-ce que tu as atteint tes objectifs (bruit) par exemple et j'disais en règle générale oui ben y m'disait pourquoi ben j'disais écoutez même si j'meurs demain ça continue à tourner. Parce que chacun c'est s'qu'il a à faire chacun est, et un pourra prendre, chacun peu dans son domaine prendre la décision quitte à se concerter avec d'autres en clair, en clair j'suis pas irremplaçable, ça tourne tout seul... »</p>	<p>D39, 302 à 308 : « ...Où, là c'est vrai que c'est Bah c'est pour moi c'est euh Bon j'ai toujours dans l'industrie quand j'étais tuteur d'apprentis les apprentis bon y a être formateur ou professeur. Bon j'me suis y a p'têtre j'ai toujours été intéressé par cette méthode d'expliquer à des gens qui connaissent pas le sujet leur expliquer euh comment faire bon c'est p'têtre bon, ça remonte à une bonne vingtaine d'années. Même au lycée j'expliquai déjà euh on travaillait déjà sur des systèmes euh des systèmes nouveaux informatique industriel ou microprocesseur donc on, moi j'avais choisi par exemple euh le microprocesseur et expliquer au reste de la classe comment faire pour euh faire une petite programmation en un sur un langage en microprocesseur... »</p> <p>D40, 312 à 313 : « ... Et puis donc là maintenant depuis cinq, maintenant que je suis sur le CFAI, maintenant j'en ai fait mon métier quoi... »</p>

			<p>C38, 597 à 606 : « ...Non ! Non ! Si tu veux la seule chose que j'aurai à rajouter par rapport à toutes les questions que tu m'as posé, c'est que, euh, je n'sais pas si j'étais fait pour la formation. Ca c'est une chose ! Par contre j'm'y sens pas mal ! Donc c'qui pourrait me permettre de dire que je n'suis pas forcément, pas fait pour la formation. D'accord ! Donc je suis peut-être fait pour ça. Mais que euh, je n'suis pas forcément plus sûr que ça, que je remplisse ma tâche en permanence, donc que je sois euh, comment on dit, comment employer un terme technique, que je sois, oh aide moi ! Que je sois euh, performant ! Voilà performant à cent pour cent. En clair, j'suis p'être performant qu'à quatre-vingt pour cent. Donc on m'paye vingt pour cent pour rien (rire). Bon ou alors, non, on m'a déjà retiré les vingt pour cent. C'est-à-dire que si j'étais performant à cent pour cent, j'serai payé plus ! Bon j'peux voir ça comme ça ! (rire) Donc en fait j'suis pas forcément persuadé d'être, d'être performant à cent pour cent, et j'le suis pas et par contre y a une chose... »</p> <p>C38, 623 à 633 : « ... Donc, voilà, j'ne sais pas si j'suis performant, ça sûrement pas euh, je pense que je suis peut-être fait pour ça, aussi, mais j'aspire quand même à autre chose ! A autre chose parce que j'me lasse ! Mais j'aspire à ce dont je faisais avant</p>	
--	--	--	---	--

			de partir de (grande entreprise industrielle de la région centre de la France), c'est euh, ça l'management oui ça j'aspire à ça ! Si un jour ça se, ça se à l'horizon, si ça s'montre à l'horizon je sauterai peut-être sur l'occasion. Si ça se montre pas, ben j'sauterai pas sur l'occasion ! Ce pourquoi dans, dans l'métier que j'ai actuellement de formateur si j'fais pas autre chose tout simplement des cours, j'peux m'flinguer, j'me flingue. Ce pourquoi, ce pourquoi on m'voit, y en à certains qui trouvent qu'on m'voit un peu partout, dans la salle informatique, dans, bien sûr, la salle de dessin, dans, dans les p'tits panneaux d'sécurité incendie tu sais, les pt'its machins de m' voir suivre les apprentis bien que ce ne soit pas moi le formateur principal voilà parce que si j'ai que mon rôle de formateur j'me flingue !... »	
Kaïros		B11, 87 à 89 : « ... quand je suis revenu dans la région, un petit peu galérer comme on le fait quand on change de région donc (entreprises intérimaires) etcetera, et puis une opportunité c'est présentée en quatre vingt dix sept, ici, ouais, on était un petit peu surpris, quand même, je pensais... »		D12, 77 à 80 : « ... Et bien j'étais en industrie, j'me suis consacré en fait à ma vie professionnelle dans l'industrie et puis y avait pas possibilité à l'époque de continuer euh sur le site et donc après en changeant de site j'ai à la fermeture du site j'ai eu l'opportunité de, de passer, de reprendre mes études. Y avait énormément de sujets disponibles sur le site... »

Remise en cause	A42, 257 à 258 : « ... Donc là tu te dis soit ce que je raconte c'est vraiment des conneries soit il n'en a rien à foutre soit (rires) c'est un global, et puis... »	B26, 258 à 260 : « ... donc, euh, si certains jeunes saisissent ça serait déjà, c'est le côté rassurant, c'est là qu'on se dit que l'on insiste pas pour rien quand ils percutent là-dessus... »		
Respect			C24, 265 à 270 : « ...que je ne supporte pas non pas j'supporte pas le tutoiement c'est pas le tutoiement en lui-même puisque que mes enfants me tutoient c'est pas un souci mais c'est euh le tutoiement face à ce que nous sommes j'dis bien ce que nous sommes c'est-à-dire eux et moi c'est-à-dire eux et moi c'est-à-dire des salariés sachant que j'ai quand même une place privilégiée entre guillemet par rapport à eux et que y a un respect mutuel et qui passe pour moi par le vouvoiement. Donc là y a du dérapage pour le tutoiement... »	
Satisfaction		B40, 415 à 420 : « ...Faut pas enregistrer, c'est quand t'as pas pris de coup de poing (rires), non, un bon cours c'est quand le jeune, il sourit et puis qu'il a, on voit dans ses yeux qu'il a, qu'il a retenu quelque chose, quelque chose qui n'est pas forcément associé au cours mais son comportement a changé et il y a une étincelle, y a un regard, y a un petit signe de tête, tient, j'ai compris quelque chose, hun, à la limite mais si il a, si sur une petite chose qui, qui reste de, d'une, de deux heures de cours, d'une, même, d'une journée de, d'enseignement professionnel, ben, lorsqu'il y a une petite étincelle ou un	C30, 472 à 475 : « ... (il réfléchit) J'suis creux, non, non, (tousse) parce que j'suis d'abord reçu, j'ai d'abord reçu un, mine de rien un, par papa c'est « con » mais, et maman aussi bien sûr d'autres choses qui sont plus euh qui sont p'têtre plus axées sur ses connaissances à elle mais, mais papa beaucoup. D'accord ! Et puis après y eu les profs que j'ai eu, alors pas au collège et au lycée mais ça c'est même pas la peine d'en parler... »	

		petit signe, au revoir, en disant tient, j'ai appris quelque chose aujourd'hui, ben... »		
--	--	--	--	--

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arénilla, L. et Coll. (1999), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Larousse-Bordas, 287p
- Aubret, J. (1999), *L'orientation éducative*, in P. Carré et P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, (rééd. 2004), 600p.
- Bardin, L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, (rééd. 2007), 288p
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992), *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 125p
- Bulle, N. (2009), *L'école et son double*, Paris : Hermann, 324p
- Carré, P. et Jean-Montcler, G. (1999), *De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique*, in P. Carré et P. Caspar (dir) *traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, (rééd. 2004), 600p
- Charle, C. et Verger, J. (1994), *Histoires des universités*, Paris : PUF : Que sais-je ?, (rééd 2007), 126p.
- Confucius, (1997), *Entretiens du Maître avec ses disciples*, traduction Séraphin Couvreur, Paris : éd. Mille et une nuits, 199p
- De Rosnay, J. (1975), *Le macroscope*, Paris : Editions du Seuil, 346p
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Editions du seuil, 422p
- Fonvielle, in Emile Littré, (1885), *Dictionnaire de la langue française*, Tome 1, Pauvert, 2080p
- Galvani, P. (1991), *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon : Chronique sociale, 155p
- Geay, A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris : L'harmattan, 193p
- Grawitz, M. (1984), *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1073p
- Guillaumin, C., Pesce, S. et Denoyel, N. (2009), *Pratiques réflexives en formation*, Paris : L'harmattan, 223p
- Hess, R. (2006), *Vocabulaire de psychosociologie*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A Lévy, Ramonville Saint-Agne : Eres, 590p.
- Hoffmans-Gosset, M-A. (2000), *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon : Chronique sociale, 163p

- Jézégou, A. (1998), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : L'harmattan, 183p
- Kant, E. (1886), *Traité de pédagogie*, Traduction Jules Barni, Paris : Felix Alcan, 133p
- Léon, A. et Roche, P. (1967), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : PUF : Que sais-je ?, (rééd. 2008), 127p
- Lesne, M. (1994), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris : L'harmattan, 185p
- Littré, E. (1885), *Dictionnaire de la langue française*, Tome 3, Pauvert, 1396p
- Mayeur, F. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome III 1789-1930*, Paris : Perrin, 771p
- Mialaret, G. (1976), *Les sciences de l'éducation*, Paris : PUF : Que sais-je ? (rééd. 2008), 127p
- Morin, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Editions du Seuil, 158p
- Not, L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat, 360p
- Palmade, G. (1953), *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF : Que sais-je ?, (rééd. 1996), 128p
- Pelpel, P. et Troger, V. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : L'Harmattan, 315p
- Piaget, J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Paris : PUF : Que sais-je ?, (rééd. 2008), 126p
- Pineau G. (1999) *Expériences d'apprentissage et histoires de vie*, in P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, (rééd. 2004), 600p
- Prévost, H. (1994), *L'individualisation de la formation*, Lyon : Chronique sociale, 178p
- Prost, A. (1985), *Eloge des pédagogues*, Paris : Du Seuil, 244p
- Prost, A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Tome IV depuis 1930*, Paris : Perrin, 808p
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, (rééd. 2006), 256p
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Issy-les-Moulineaux : ESF, (rééd. 2009), 508p
- Rey, A. (1994), *Dictionnaire culturel de la langue française*, Le Robert, Tome 3, 2392p
- Skinner, B.F. (2005), *Science et comportement humain*, Paris : Collection Psycho-polis, (rééd. 2008), 416p
- Terrot, N. (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris : L'Harmattan, 345p

Troger, V. et Ruano-Borbalan, J-C. (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris : PUF : Que sais-je ?, (rééd.2010), 126p.

Vygotski, L. (1934), *Pensée et langage*, Paris : La dispute, (rééd. 1997), 538p

Watson, J. (1972), *Le behaviorisme*, Paris : les classiques de la psychologie, 209p

Ressources en ligne :

<http://australie.uco.fr/~cbourles/option/théorie/kolb/kolb.htm>

<http://georges.dolisi.free.fr/Terminologie/P/Pédo.htm#Pédagogie>

<http://www.cnrtl.fr/definition/individualisation>

http://www.dicocitations.com/auteur/3842/carl_rogers.php

<http://www.eduter.fr>. [Collectif de Gilly-les-Cîteaux, La formation individualisée, Déclaration commune de la conférence de conférence de consensus, Avril 2008]

<http://www.et-demain-en-classe.org/citations.htm>

<http://www.meirieu.com/articles/individualisation.pdf>

http://www.scienceshumaines.com/la_sociologie_de_l_education_en_france_fr_5010.html

http://www.uimm.fr/fr/pdf/communiqu_301107.pdf

http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_15.html

Ressources documentaire :

Dubs, R. (2003). *La modularisation en tant que principe d'élaboration des programmes scolaires*, in *Dossier Formation professionnelle suisse*.

Les psychologies du développement, Sciences Humaines n°65, Octobre 1996.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION GENERALE	4
1^{ère} PARTIE: LE CONTEXTE DE L'ETUDE ET LES CONCEPTS.....	5
1. Du projet personnel au projet professionnel	6
1.1. Le contexte situationnel	6
1.2. Le contexte personnel	7
1.3. Le contexte professionnel	9
2. Les institutions éducatives et l'évolution des disciplines.....	12
2.1. Les rôles de l'institution universitaire	13
2.2. Les rôles de l'institution scolaire.....	17
2.3. De l'institution d'entreprise à l'intégration institutionnelle	21
2.4. Les liens entre les institutions	24
3. De la transmission de savoirs à la complexité pédagogique.....	28
3.1. Essai de conceptualisation de la notion de pédagogie	29
3.2. L'approche par les différents courants pédagogiques	34
3.2.1. L'influence sur les facteurs d'apprentissage sociaux de l'individu.....	35
3.2.2. L'influence sur les facteurs d'apprentissage cognitifs de l'individu	36
3.2.3. L'influence sur les facteurs d'apprentissage sociocognitifs de l'individu...	38
3.3. Les pédagogies émergentes	39
4. De la modularisation à l'individualisation des enseignements.....	45
4.1. Le champ sémantique de l'individualisation comme démarche conceptuelle	46
4.1.1. La conception modularisée	48
4.1.2. La conception individualisée	50
4.2. Le processus d'autonomisation vers l'autoformation	51
4.3. Le processus de socialisation vers l'alternance	55
5. Conclusion première partie	62
2^{ème} PARTIE: A LA RECHERCHE DE PRATIQUES DE TERRAIN DE DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE DANS UN CONTEXTE D'INDIVIDUALISATION	64
1. Méthodologie de recherche.....	65
1.1. La situation de terrain	66
1.2. Le recueil de données	66
1.2.1. Les types d'entretiens	66
1.2.2. Le guide d'entretien choisi	68
1.2.3. Le choix du public visé.....	70
1.2.4. La conduite des entretiens.....	73
1.2.5. la retranscription des entretiens	75
1.3. Un regard réflexif sur cette méthode	76
2. L'analyse des données	78
2.1. Introduction.....	78
2.2. Construction des grilles d'analyse.....	79
2.3. Analyses thématiques des entretiens.....	83
2.4. Analyses croisées des entretiens	93
2.5. Conclusion de l'analyse des données	103

3. Interprétations des données	104
3.1. Introduction.....	104
3.2. Le rôle des institutions dans la didactique disciplinaire	104
3.3. Des pratiques de terrain à la pédagogie	108
3.4. Le contexte d'individualisation	112
3.5. Réponses aux hypothèses.....	115
3.6. Conclusion sur les interprétations.....	117
4. Conclusion deuxième partie.....	118
3^{ème} PARTIE: DES RESULTATS AUX PRECONISATIONS EN MATIERE D'INGENIERIE	120
CONCLUSION GENERALE	124
ANNEXES	126
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	315
Table des Matières	318

NIBODEAU Franck, 2010

LES TRANSPOSITIONS DISCIPLINAIRES DANS UN CONTEXTE INDIVIDUALISE

Université François Rabelais – Tours

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme Master Professionnel 2^{ème} année – Arts, Lettres & Langues, Spécialité – Sciences de l'éducation, Mention Professionnelle Ingénierie de la formation, Stratégie et Ingénierie de la formation d'adulte.

Résumé :

L'auteur s'interroge sur les rapports des différents savoirs entre les disciplines techniques et les disciplines générales pour établir des relations d'individualisation dans les parcours et les formations des apprentis dans des formations en alternance. Ces relations d'individualisation sont étroitement liées entre tous les acteurs impliqués dans la formation. Il travaillera essentiellement sur les rôles des formateurs dans l'individualisation des enseignements généraux sans omettre les rapports avec les rôles des autres acteurs de la formation.

En s'appuyant sur quatre entretiens de formateurs d'un centre de formation d'apprentis, l'auteur s'attache à vouloir démontrer que les disciplines d'enseignement technique permettent d'établir des relations avec les disciplines d'enseignement général dans un contexte d'individualisation.

En s'appuyant sur l'étude des concepts d'institution, de pédagogie et d'individualisation, l'auteur démontre que les disciplines ont différents rapports aux savoirs, aux autres, à soi-même et à l'environnement.

L'auteur nous présente sa méthodologie de recherche en partant de la construction des grilles d'entretien jusqu'à l'élaboration des grilles d'analyse thématique et croisée des données et en déduire des interprétations utiles à la résolution de la problématique de départ.

Mots clés : Institution, Pédagogie, Individualisation, Relations, Disciplines, Autonomie, Socialisation.

Abstract:

The author wonders about the connections between the different knowledge such as technical subjects and general disciplines in order to establish links of personalization between the apprentices' school career and training during school courses combined with work experience. These relationships of individualization are closely linked to all the actors involved in the training. The author will primarily work on the trainers' roles in the personalization of the general education without leaving out the connections with the other actors' training roles.

While using four interviews of trainers from a vocational training centre, the author attempts to demonstrate that the technical subjects allow to establish relationships with the disciplines of general education in a context of individualization.

While using the study of the concepts of institution, the teaching skills and personalization, the author shows that the disciplines have different connections with knowledge, other people, oneself and the environment.

The author sets out his methodology of research by starting from the working-out of interview grids to the elaboration of thematic and crossed analysis grids of pieces of information and infers useful interpretations to solve the starting issue.

Keywords: Institution, teaching skills, individualization, Relationships, subjects, Autonomy, Socialization