



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

Année Universitaire 2010-2011

Didactique, Alternance et Réflexivité

Contribution à la réflexion sur une ingénierie de formation en mathématiques dans un centre de formation d'apprentis.

Mémoire présenté et soutenu par
Sandra AUBERT

Sous la direction de Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du Master Professionnel 2^{ème} année - Arts, Lettres & Langues
Mention Sciences de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie
Spécialité Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

SOMMAIRE

Sommaire	2
Introduction.....	3
Préambule à la recherche.....	4
1- Emergence de la question de recherche :	4
2- Le projet de recherche :	6
3- Conclusion du préambule :	8
I- Les centres de formation d'apprentis d'hier à aujourd'hui :.....	9
I.1- Apprentissage et premier CFA :	9
I.2- CFA d'aujourd'hui :	12
I.5- Les CFA en région Centre :	17
II- L'approche conceptuelle :.....	19
II.1- L'alternance :	19
II.2- La didactique :	36
II.3- La réflexivité et l'ingénierie de la réflexivité:	56
I.4- De la question de départ à la problématique :	72
III- L'approche méthodologique :.....	74
III.1- La méthodologie de recherche :	74
III.2- L'analyse des entretiens :	82
III.3- L'interprétation des entretiens :	103
IV- Nos Propositions d'actions :	118
Conclusion :	120
Annexes	122
Références et Index	211
Table des Figures	211
Références Bibliographiques :	212
Références Bibliographiques par thème :	215
Table des Matières	218

Introduction

L'apprentissage des mathématiques n'a pas toujours été un moment de jeu et de plaisir pour les élèves que nous étions. A travers ce travail de recherche, nous chercherons à comprendre comment l'enseignement des mathématiques pourrait être fait de manière à rendre plus facile son apprentissage. Nous nous sommes intéressés à son enseignement des centres de formation d'apprentis.

D'abord, nous présenterons ce qui nous a amené à nous intéresser à ce sujet, puis nous présenterons notre projet de recherche comme nous l'avons envisagé au début de notre travail de recherche. Après, nous présenterons l'évolution dans l'histoire des centres de formations d'apprentis dans notre première partie. Puis nous aborderons une partie théorique dans laquelle nous étudierons les concepts de l'alternance, de la didactique et de la réflexivité qui nous permettront ensuite de construire notre problématique. La troisième partie présentera l'approche méthodologique avec les entretiens, leurs analyses et leurs interprétations. Une quatrième partie évoquera les propositions d'action que nous faisons pour tenter d'apporter des réponses à notre problématique. Enfin, nous terminerons avec notre conclusion.

Préambule à la recherche

1- EMERGENCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE :

Nous ne pouvons pas dire que le travail de recherche effectué complète le travail que nous avons réalisé pour notre mémoire¹ du master 1 ingénierie de formation mais nous ne pouvons pas non plus ignorer qu'il existe des liens entre les deux.

Notre mémoire de master 1 nous a permis d'étudier les concepts de motivation, d'accompagnement, de relation éducative et d'échec scolaire. Nous avons fait le choix de ces concepts puisque nous nous étions intéressés à la motivation des élèves en difficulté à participer à l'accompagnement éducatif.

L'accompagnement éducatif est un dispositif mis en place dans les collèges de l'éducation prioritaire en 2007 et étendu en 2008 à tous les collèges. L'accompagnement éducatif reprend l'idée de l'accompagnement scolaire mais à l'intérieur de l'établissement scolaire. L'accompagnement éducatif a lieu hors temps scolaire pendant lequel les élèves peuvent participer à différents ateliers comme l'aide aux devoirs et aux leçons, à un renforcement en langues vivantes, à des activités manuelles, à des activités artistiques, à des activités scientifiques ou à des activités sportives. Pour notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés à celui de l'aide aux devoirs. Notre travail au sein du collège consistait notamment à l'animation de l'atelier de l'aide aux devoirs c'est pourquoi nous avons fait ce choix. Nous avons fait le choix de baser notre travail, sur des entretiens semi-directifs menés auprès de 4 élèves en difficultés participants à l'aide aux devoirs.

En effet, nous avons pu constater que la motivation des élèves était liée à différents facteurs. Leur participation partait en générale d'une envie de mieux réussir en classe et leur motivation était entretenue grâce à la relation de confiance qui s'établissait entre l'accompagnateur et l'accompagné. Cette relation de confiance entre l'accompagné et

¹ Aubert, S. (2010). *Accompagnement éducatif et (re)motivation : Le cas particulier du collège*. (Mémoire non publié. UFR Arts et Sciences humaines). Tours : Université François Rabelais. 99 p.

l'accompagnateur permettait aussi à l'accompagné de reprendre confiance en ses savoirs. La motivation était aussi entretenue par le travail de groupe à condition que les élèves s'entraident réellement entre eux. Les résultats positifs de leur travail effectué pendant l'aide aux devoirs ont continué à motiver leur participation à l'aide aux devoirs. Ce travail de recherche, nous a aussi permis de constater que les élèves caractérisent leurs difficultés scolaires par les mots « retard » ou « handicap » mais n'utilisent pas les mots « échec scolaire » ou « difficultés scolaires ». Ce travail de recherche, nous a aussi montré qu'à travers l'aide aux devoirs, les élèves recherchaient à être aidés pour ne plus être « en retard ».

A partir de ces constats, nous nous sommes interrogés, à la fin de notre première année de master sur le travail qui pourrait être mis en place pour les élèves en difficultés en classe pour les motiver et les aider dans leurs apprentissages scolaires.

2- LE PROJET DE RECHERCHE :

Suite à notre interrogation à la fin de notre première année de master sur ce qui pouvait être fait en classe pour favoriser l'apprentissage des élèves en difficulté en favorisant leur motivation et en les aidant.

Dans en premier temps, nous avons choisi de centrer notre question sur un public en difficulté scolaire, ce qui poursuivait la logique de notre travail de recherche effectué en première année de master. Nous avons ensuite choisi de nous intéresser plus particulièrement aux formations en alternance. Le choix de s'intéresser vers des élèves en alternance, s'est fait suite à un double constat celui que les élèves en difficulté avec qui j'ai travaillé pendant deux ans, souhaitaient s'orienter vers une formation en alternance plus particulièrement en apprentissage et puisque la majorité des élèves des formations en alternance était en échec scolaire et en difficulté scolaire avant leur entrée. Nous avons alors choisi de nous intéresser au concept de l'alternance.

Après, nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement des mathématiques en particulier. Le choix des mathématiques ne saut pas fait par hasard, puisque j'ai toujours aimé les cours de mathématiques et les mathématiques en générales. C'est pourquoi, après mon baccalauréat scientifiques spécialisation mathématiques, j'ai choisi de poursuivre mes études en DEUG de mathématiques appliquées. La réforme pour l'harmonisation de cursus d'enseignement supérieur européen dite « réforme L.M.D. »² a fait qu'au bout de 2 ans d'études en mathématiques, j'ai choisi de faire ma troisième année de licence en licence sciences exactes et naturels. Nous avons alors choisi de travail le concept de la didactique en mathématiques.

Pour mieux comprendre le fonctionnement des formations en alternance nous avons choisi de chercher un stage au sein d'établissements offrant des formations en alternance.

² L.M.D. : Licence Master Doctorat

Nous avons alors effectué notre stage au sein de deux CFA différents dans le premier en tant que formatrice en sciences et dans le second auprès de la responsable pédagogique.

A ce stade nous avons élaboré la question de recherche suivante :

« Quels dispositifs peuvent être mis en place pour l'enseignement des mathématiques dans les formations en alternance ».

Ensuite, nous nous sommes aussi intéressés au formateur de mathématiques et son rôle dans l'enseignement des mathématiques. Nous avons alors commencé nos lectures sur les concepts de l'alternance et de la didactique. André Geay écrit que « tout professionnel compétent est un praticien réflexif qui cherche à se donner des clés d'intelligibilité de son action »³, nous nous sommes alors interrogés sur la place que devait prendre la réflexivité dans l'enseignement des mathématiques. Nous avons donc choisi d'étudier le concept de réflexivité.

³Geay, A. (2007) « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » » in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. p.34

3- CONCLUSION DU PREAMBULE :

Notre mémoire de master 1 Ingénierie de formation nous a amené à réfléchir sur l'enseignement des cours pour des élèves en difficulté.

Nous nous sommes alors demandés à quoi nous nous intéressions dans l'enseignement des cours pour des élèves en difficulté. Nous avons alors remarqué que l'enseignement des mathématiques pouvant poser des problèmes pour des élèves en difficultés et notre parcours scolaire favorisant un travail de recherche sur l'enseignement des mathématiques, nous avons choisi d'en faire notre point de départ pour notre recherche.

Nous sommes ensuite interrogés sur les formations en alternance et sur la place de la pratique dans l'enseignement.

Ensuite, nous nous intéressons à la réflexivité dans le but de comprendre dans quelles mesures elle pouvaient aider à l'enseignement des mathématiques.

C'est dans ce contexte que notre question de recherche autour de l'enseignement des mathématiques dans les formations en alternance vient s'ancrer.

I- Les centres de formation d'apprentis d'hier à aujourd'hui :

Les centres de formations d'apprentis forment les apprentis par alternance. Il s'agit d'un type d'alternance : l'apprentissage. L'apprentissage est une formation initiale qui permet l'obtention d'un diplôme de niveau V au niveau I en alternance entre le CFA et une entreprise où l'apprenti est salarié. Pour rentrer en apprentissage, il faut être âgé d'au moins 16 ans et au maximum de 26 ans.

I.1- APPRENTISSAGE ET PREMIER CFA :

Depuis la préhistoire, l'homme a besoin de transmettre ses savoirs-faire à la génération suivante. A partir du moyen, les corporations de métiers vont permettre de structurer l'apprentissage jusqu'à son apogée au XV^{ième} siècle. L'apprentissage s'organise par la transmission du savoir en passant en plus de 10 ans par le statut d'apprenti puis de compagnon et enfin de maître. Cette organisation permet alors de répondre au besoin de main d'œuvre et réguler le renouvellement des professionnels. L'apprenti n'est pas rémunéré mais doit être fidèle à son maître. Mais petit à petit, il se créait des conflits au sein des corporations et les mutations économiques vont entraîner des changements. Le déclin de l'apprentissage est entraîné par le décret d'Allarde du 2 mars 1791 relatif à l'interdiction des corporations :

« art.1- L'anéantissement de toutes les espèces de Corporations d'un même état et profession étant une des bases fondamentales de la Constitution Française, il est défendu de les rétablir sous quelque prétexte et quelque forme que ce soit »

et la loi Le Chapelier du 14 juin 1791 portant sur l'interdiction des associations notamment avec les articles 1 et 2 :

« Art. 1. L'anéantissement de toutes espèces de corporations des citoyens du même état ou profession étant une des bases fondamentales de la constitution française, il est défendu de les rétablir de fait, sous quelque prétexte et quelque forme que ce soit.

Art. 2. Les citoyens d'un même état ou profession, les entrepreneurs, ceux qui ont boutique ouverte, les ouvriers et compagnons d'un art quelconque ne pourront, lorsqu'ils se trouveront ensemble, se nommer ni président, ni secrétaires, ni syndics, tenir des registres, prendre des arrêtés ou délibérations, former des règlements sur leurs prétendus intérêts communs »

Ensuite, la loi du 22 février 1851 réglemente l'apprentissage notamment sur le contrat d'apprentissage même si celui-ci peut être oral.

« art. 1- : Le contrat d'apprentissage est celui par lequel un fabricant, un chef d'atelier ou un ouvrier s'oblige à enseigner la pratique de sa profession à une autre personne qui s'oblige, en retour, à travailler pour lui : le tout à des conditions et pendant un temps convenu »

Mais cette loi sera peu appliquée c'est pourquoi en 1880, Jules Ferry créa les Ecoles Manuelles d'apprentissage par la loi du 11 décembre 1880. La loi permet la scolarisation des apprentissages professionnels.

La loi Astier du 25 juillet 1919 (cf. II.1.2- *Historique*) propose aux jeunes un enseignement général et professionnel afin de préparer un CAP. La circulaire du 16 mai 1961 transforma les cours professionnels en Centre de Formation d'Apprentis, l'Etat en assurant le financement par convention avec des organismes gestionnaires comme les chambres de métiers ou les municipalités qui s'engagent en échange à faire passer de 150 heures à 360 heures par an la durée de formation.

La loi du 16 juillet 1971 (cf. II.1.2- *Historique*) relative à l'apprentissage est votée. L'article 1 reconnaît l'apprentissage comme une filière d'éducation sanctionnée par un diplôme

« Art. 1. — L'apprentissage est une forme d'éducation. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un des diplômes de l'enseignement technologique.[...] »

Cette loi va aussi permettre de préciser les modalités de création des centres de formations d'apprentis

« Art. 4. — La création des centres de formation d'apprentis fait l'objet de conventions passées avec l'Etat par les collectivités locales, les établissements publics, les compagnies consulaires, les chambres de métiers, les chambres d'agriculture, les établissements d'enseignement privés sous contrat simple ou d'association, les organisations professionnelles, les associations, les entreprises ou toute autre personne physique ou morale, après avis du comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.[...] ».

De plus, la loi précise les modalités du contrat d'apprentissage.

La loi du 23 juillet 1987 (cf. II.1.2- *Historique*) permet la formation par apprentissage du niveau V au niveau I.

I.2- CFA D'AUJOURD'HUI :

I.2.1- Quelques Chiffres⁴...

En France, pour l'année 2009, environ 420 000 apprentis suivent des formations organisées dans des centres de formations d'apprentis dont environ 19 400 apprentis en région Centre. La région Centre compte environ 15 800 apprentis dans des formations de niveau V et IV et environ 3 600 apprentis dans les formations de niveau I, II, III.

I.2.2- La création d'un CFA :

Pour la création d'un centre de formation d'apprentis, il doit être conclu en la région et les organismes gestionnaires une convention quinquennale renouvelable. La convention va fixer les modalités d'organisation administrative, financière et pédagogique. Il y sera donc indiqué le mode de recrutement du personnel, le nombre d'apprentis accueilli, les diplômes préparés, les lieux de formations et les modalités de financement. La convention institue un conseil de perfectionnement.

Les organismes gestionnaires peuvent être les collectivités locales, les chambres du Commerce et de l'Industrie, les chambres des Métiers et de l'Artisanat, les chambres d'Agriculture, des associations professionnelles ou interprofessionnelles, les entreprises, les organisations professionnelles, les établissements d'enseignement public ou privé sous contrat, les entreprises, les organisations professionnelles d'employeurs et les syndicats de salariés.

Le conseil de perfectionnement institué par le directeur du CFA et l'organisme gestionnaire se réunit au moins 3 fois par an pour traiter des questions sur l'organisation et le fonctionnement du CFA.

⁴ Demongeot, A. & Élodie Leprévost, E. (2001). « Note d'information », Ressource en ligne. Accédée le 3/09/2011 sur <http://www.lapprenti.com/docs/croissance-apprentissage-2008-2009.pdf> .

I.2.3- Le fonctionnement d'un CFA :

Chaque centre de formation d'apprentis est placé sous l'autorité d'un directeur qui a été recruté par l'organisme gestionnaire.

Le financement se fait essentiellement par la taxe d'apprentissage perçue, la participation de l'organisme gestionnaire, des subventions de l'Etat ou de la région à condition que la convention de création le prévoit et les produits d'exploitation du CFA.

Les CFA sont soumis au contrôle pédagogique de l'Etat et au contrôle technique et financier de la région.

I.2.4- Le rôle et les missions du CFA :

Le CFA doit dispenser à l'apprenti une formation générale en l'associant à une formation technologique et pratique. La formation technologique et pratique doit compléter et s'articuler avec celle reçue en entreprise.

Le CFA doit fournir au moins 400 heures de formation au sein du CFA par an. En effet, pour une formation en CAP, l'apprenti suivra 800 heures de formation au CFA répartis sur les 2 ans de la formation ou pour une formation en baccalauréat professionnel, l'apprenti suivra 1850 heures de formation au CFA répartis sur les 3 ans de la formation.

Au CFA, l'apprenti garde son statut d'apprenti, il n'est pas un élève. A ce titre, il est toujours salarié pendant la période au CFA, le temps au CFA est considéré comme un temps de travail.

I.2.5- UFA, SA, Lycée des Métiers :

➤ UFA et SA :

La loi du 18 janvier 2005 par son article 29 permet de créer des formations en alternance aussi dans des Unités de Formation par Apprentissage (UFA) ou des Sections d'Apprentissage (SA) .

« Art.29 – (...)Les enseignements mentionnés à l'alinéa précédent peuvent être également dispensés dans un établissement d'enseignement public ou privé sous contrat ou dans des établissements de formation et de recherche relevant d'autres ministères :

1° Soit au sein d'une section d'apprentissage créée dans les conditions prévues par une convention, dont le contenu est fixé par décret, conclue entre cet établissement, toute personne morale visée au premier alinéa de l'article L. 116-2 et la région ;

2° Soit au sein d'une unité de formation par apprentissage créée dans le cadre d'une convention dont le contenu est fixé par décret entre cet établissement et un centre de formation d'apprentis créé par convention selon les dispositions de l'article L. 116-2, notamment entre une région et une association constituée au niveau régional par une organisation professionnelle ou interprofessionnelle, une chambre régionale de commerce et d'industrie, une chambre régionale de métiers, une chambre régionale d'agriculture ou un groupement d'entreprises en vue de développer les formations en apprentissage. »

Les UFA et les SA sont des structures de petites tailles que les CFA qui sont ouvertes au sein d'établissements publics d'enseignement ou d'établissements privés sous contrat. La création d'une Unité de Formation par Apprentissage ou d'une section d'apprentissage est possible si un CFA signe une convention avec un établissement public local d'enseignement (EPL). Les UFA ont été mises en place pour augmenter les formations par apprentissage dans les lycées. Le chef de l'établissement où une UFA est mise en place est chargé de l'enseignement pédagogique. La création d'une section d'apprentissage est possible si la région signe une convention avec un établissement d'enseignement.

➤ Les lycées des métiers :

Il s'agit d'un label délivré pour 5 ans aux lycées proposant des formations technologiques et professionnelles. Pour obtenir le label, un lycée doit proposer une offre de formation diversifiée où la fluidité des parcours est facilitée pour un public diversifié (statut scolaire, apprenti, formation continue). Le lycée devra proposer des actions innovantes (stages à l'étranger...).

I.2.6- Devenir apprenti :

Pour obtenir le statut d'apprenti, il faut à la signature du contrat d'apprentissage être âgé de 16 à 26 ans et il faut être reconnu apte à l'exercice du métier lors de la visite médicale d'embauche. Il est possible de rentrer en apprentissage à 15 ans à condition d'avoir été au collège jusqu'à la fin de la 3^{ième}, sinon le jeune rentre alors en préapprentissage pour y découvrir les métiers par une formation en alternance d'une année scolaire. Il est possible de rentrée en apprentissage après 25 ans mais cela est soumis à certaines conditions. L'entrée en apprentissage après est notamment possible pour les jeunes handicapés.

En entrant en apprentissage, l'apprenti possède le statut de salarié d'entreprise. Il obtient les mêmes droits que les salariés et il est soumis aux mêmes obligations. L'apprenti obtient aussi le statut d'apprenti étudiant des métiers pour lequel il possède une carte nationale d'apprenti (elle fonctionne sur le même modèle qu'une carte étudiante et donc de bénéficier de tarifs avantageux) qui lui sera délivrée par son centre de formation d'apprentis.

L'apprenti signe un contrat d'apprentissage avec l'entreprise dont il sera salarié. Le contrat d'apprentissage est donc signé par l'apprenti (ou son représentant légal s'il est mineur), par l'employeur et il est visé par le CFA. Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail à durée déterminée particulier qui lie l'apprenti et le salarié. L'employeur peut

être un employeur privé ou une administration public. La durée du contrat peut être de 6 mois à 3 ans en fonction du métier, du diplôme préparée et du niveau de compétence de l'apprenti. L'apprenti perçoit donc un salaire qui correspond à un pourcentage du SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) en fonction de l'âge de l'apprenti et de sa progression dans sa formation. L'apprenti est soumis aux règles du code du travail et aux conventions collectives. . Il possède les mêmes droits que les salariés et il est soumis aux mêmes obligations. Le contrat d'apprentissage comporte obligatoirement une formation qui est faite en entreprise et au CFA.

I.2.7- Etre maître d'apprentissage :

Le maître d'apprentissage est responsable de la formation de l'apprenti dans l'entreprise, il doit transmettre son savoir-faire et les compétences professionnelles nécessaires à l'obtention du diplôme. Le maître d'apprentissage peut être le chef d'entreprise ou un des salariés. Il est en relation avec le CFA.

I.5- LES CFA EN REGION CENTRE :

La région Centre compte 38 CFA et 3 sections d'apprentissage qui accueillent environ 20 000 apprentis qui préparent 300 diplômes accessibles par apprentissage. La région Centre propose des formations dans les domaines suivants : Agriculture ; Alimentation ; Aménagements Paysagers ; Artisanat d'art ; Automobile, réparation mécanique ; Bâtiment- travaux publics ; Coiffure, soins personnels, santé ; Commerce, vente, services ; Electricité, électronique, électrotechnique ; Forêt ; Horticulture ; Hôtellerie, restauration ; Hygiène, environnement ; Industrie chimique, pharmacie ; Industrie Mécanique industrielle, Agroalimentaire ; Industrie graphique, communication ; Production Animale ; Sécurité des biens et des personnes ; Sport, animation, Travail social ; Tertiaire, bureau ; Textile, habillement cuir, Transport logistique.

Depuis la loi du 7 janvier 1983 sur la décentralisation, et qui sera complétée par la loi du 13 août 2004 qui modifie par son article 8, le code l'éducation et ainsi la région a la compétence de droits communs c'est à dire que la région peut créer des CFA, peut ouvrir des formations par apprentissage au sein des CFA, doit accompagner le financement de l'apprentissage.

Loi du 7 janvier 83 : « art. 82 – La région assure la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle »

Loi du 13 août 2004 : « Art. 8 - La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle. »

Depuis, la loi du 22 février 2003, la région doit verser aux employeurs d'apprentis de l'indemnité compensatrice forfaitaire .

Art. 107 - « La région prend en charge l'indemnité compensatrice forfaitaire visée à l'article L. 118-7 du code du travail versée à l'employeur à laquelle ouvrent droit les contrats d'apprentissage ayant fait l'objet de l'enregistrement prévu à l'article L. 117-14 dudit code »

La formation en CFA repose sur le principe de gratuité. La formation est donc financée par le région et par la taxe apprentissage qui est versée par les entreprises. L'Union Européenne et l'Etat apportent des finances supplémentaires. La région Centre, pour l'année 2009⁵, a dépensé 70,5 millions d'euros de crédits publics ce qui représente environ 3530 euros par apprenti. La région Centre verse aussi aux entreprises qui accueillent les apprentis une indemnité compensatrice forfaitaire pour un montant annuelle de 37 millions d'euros.

⁵ Région Centre, « l'apprentissage en Région Centre », Ressource en ligne. Accédé le 3/09/2011 sur <http://www.regioncentre.fr/jahia/Jahia/AccueilRegionCentre/Apprentissage/ApprentissageRegionCentre>.

II- L'approche conceptuelle :

II.1- L'ALTERNANCE :

Le mot « alternance » vient du latin « alternatio »⁶ qui signifie « succession alternée ». Pour définir le mot « alternance », nous pouvons d'abord s'interroger sur le sens donné par un dictionnaire. Le dictionnaire en ligne « Trésor de la Langue Française informatisé » définit l'alternance comme l'« action d'alterner »⁷.

Si nous nous intéressons plus précisément à l'alternance, nous pouvons citer la définition faite par Michel Develay⁸ qui explique que « la pratique de l'alternance correspond à des allers-retours entre deux logiques : une logique de terrain d'exercice d'un métier, où l'on apprend par expérience du faire, par une activité personnelle forcément contextualisée ; une logique de classe ou d'amphi au centre de formation, où l'on apprend par le concept et la théorie qui constituent un ensemble d'explications forcément impersonnelles et décontextualisées. L'alternance est intégrative, et pas seulement juxtapositive, si ces deux logiques s'interpénètrent, s'interfécondent, l'une nourrissant l'autre ». Ainsi, nous voyons que l'alternance est constituée de deux moments de formation (le terrain d'exercice et le centre de formation) où chacun doit savoir bénéficier de l'autre sans lui nuire, il s'agit bien d'une association et non d'un côté à côté.

De plus, l'alternance en France se caractérise par des formes différentes. La première forme d'alternance est l'apprentissage (Cf. I.). La deuxième forme d'alternance est l'alternance sous statut scolaire où les élèves vont en entreprise par période de stages. C'est pourquoi, nous verrons dans une première partie, l'historique de l'alternance puis dans une seconde partie, nous verrons l'alternance d'écrite par A. Geay dans le système interface. Dans une troisième partie, nous étudierons l'inter-relation « recherche-pratique-

⁶ TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*. Accédée le 19/11/2010, sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3058250700;r=1;nat=;sol=0>.

⁷ Ibid.

⁸ M. Develay, 2007, « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance » in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007, pp. 15-25

formation » de Jean Jouquan. Ensuite, dans une quatrième partie, nous analyserons une ingénierie d'une alternance éducative. Nous étudierons, dans une cinquième partie, les complexités en alternance. La sixième partie, nous amènera à voir les modes d'alternance. Pour finir, nous verrons l'alternance et les constructions de l'apprenants dans une dernière partie.

II.1.1- Historique :

Il faut remonter au XVI^e siècle pour trouver les premières formes d'alternance, le compagnonnage est considéré comme la première formation en alternance puisque les compagnons suivent des cours du soir où on leur enseigne « le trait ». Ensuite, entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, il y a une modernisation de l'alternance pour répondre aux besoins de la révolution industrielle. En 1919, la loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial dite la loi Astier du 25 juillet 1919 va dans son titre V relatif aux cours professionnels permettre à des filles ou garçons âgés de moins de dix-huit employés dans le commerce ou l'industrie de suivre sous forme de cours du soir des cours professionnels ou de perfectionnement comme le précisent les articles 37 et 38 suivants :

« Art. 37. – Des cours professionnels ou de perfectionnement sont organisés pour les apprentis, les ouvriers et les employés du commerce et de l'industrie[...] Art. 38. – Les cours professionnels seront obligatoires [...] pour les jeunes gens et jeunes filles âgés de moins de dix-huit ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu d'un contrat écrit d'apprentissage, soit sans contrat. [...]».

De plus, ces cours sont organisés par une commission locale professionnelle précisé dans l'article 39 ci-après :

« Art. 39. – [...] Il est institué dans ces communes, par arrêtés ministériels, une commission locale professionnelle, chargée de déterminer et d'organiser les cours obligatoires pour les besoins des professions commerciales et industrielles de la localité [...]».

L'article 40 précise le rôle de la commission locale professionnelle. Elle doit en effet vérifier l'organisation, les programmes et le fonctionnement des cours en veillant que ces derniers répondent aux besoins du commerce et de l'industrie locale.

« Art. 40. – La commission locale professionnelle examinera l'organisation, les programmes et le fonctionnement des cours professionnels existants et adressera son rapport au Comité départemental [...]. Ceux de ces cours qui, d'après le rapport de la commission, répondront aux besoins des professions commerciales ou industrielles de la localité pourront, sur leur demande, être subventionnés par l'État [...] »

L'article 44 indique le volume horaire soit de 4 heures minimum et de 8 heures maximum par semaine répartis pendant la journée légale de travail en respectant un minimum de 100 heures et de 200 heures maximum par an.

« Art. 44. – [...] Les cours professionnels obligatoires devront avoir lieu pendant la journée légale de travail, à raison de quatre heures par semaine et de cent heures par an au moins, de huit heures par semaine et de deux cents heures par an au plus. [...] »

L'article 47 indique que les personnes ayant suivi les cours professionnels peuvent passer le CAP.

« Art. 47. – Les jeunes gens et jeunes filles qui ont suivi, pendant trois ans au moins les cours professionnels, sont admis à concourir pour le certificat d'aptitude professionnelle. Ce certificat est délivré à ceux qui subissent l'examen avec succès. [...] »

La montée du chômage dans les années 70, va permettre d'envisager l'alternance comme une solution, c'est pourquoi la loi du 16 juillet 1971 (*cf I.1- Apprentissage et premier CFA*) relative à l'apprentissage est votée. La loi reconnaît l'apprentissage comme une filière de d'éducation sanctionné par un diplôme. De plus, la loi dans l'article 11 précise que le contrat d'apprentissage est un contrat de travail pour lequel l'employeur doit verser un salaire et assurer une partie de la formation (l'autre partie de la formation étant assurée par le centre de formation d'apprentis).

« Art. 11. — Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier par lequel un employeur s'engage, outre le versement d'un salaire dans les conditions

prévues par la présente loi, à assurer une formation professionnelle méthodique et complète, dispensée pour partie dans l'entreprise et pour partie dans un centre de formation d'apprentis, à un jeune travailleur qui s'oblige, en retour, à travailler pour cet employeur pendant la durée du contrat. »

Le contrat d'apprentissage est écrit et signée par l'employeur et l'apprentis comme l'indique les articles 22 et 24.

« Art. 22. — Le contrat d'apprentissage doit être passé par écrit. [...] Art. 24. — Le contrat d'apprentissage, revêtu de la signature de l'employeur et de l'apprenti autorisé, le cas échéant, par son représentant légal, est adressé pour un enregistrement à l'administration chargée du contrôle de l'application de la législation du travail et des lois sociales dans la branche d'activité à laquelle se rattache la formation prévue au contrat. »

La loi du 23 juillet 1987 va modifier la loi relative à l'apprentissage en permettant aux apprentis de souscrire des contrats d'apprentissage de manière successives à tous les niveaux de formations :

« Art.1^{er} – L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres homologués [...].

Art 2- [...] tout jeune travailleur peut souscrire des contrats d'apprentissage successifs pour préparer des diplômes ou des titres sanctionnant des qualifications différentes [...] ».

II.1.2- Le système interface d'André Geay :

Nous pouvons citer André Geay qui définit l'alternance « comme un système interface entre l'école et le travail »⁹ où la formation professionnelle et la culture générale apprises à l'école permettent à l'apprenti de continuer à apprendre tout au long de sa vie. Pour cela, l'apprenti doit se réconcilier avec l'école donc il faut donc une pédagogie avec un partage de former entre l'entreprise et l'école.

II.1.2.a- Mise en relation de deux systèmes :

L'interface consiste à mettre en relation deux systèmes différents pour cela, il faut établir des liens de communications entre deux systèmes ayant des logiques différentes et par conséquent avec des finalités d'apprentissage différentes que les apprentis devront apprendre à concilier. Pour illustrer son propos, André Geay fait le tableau suivant :

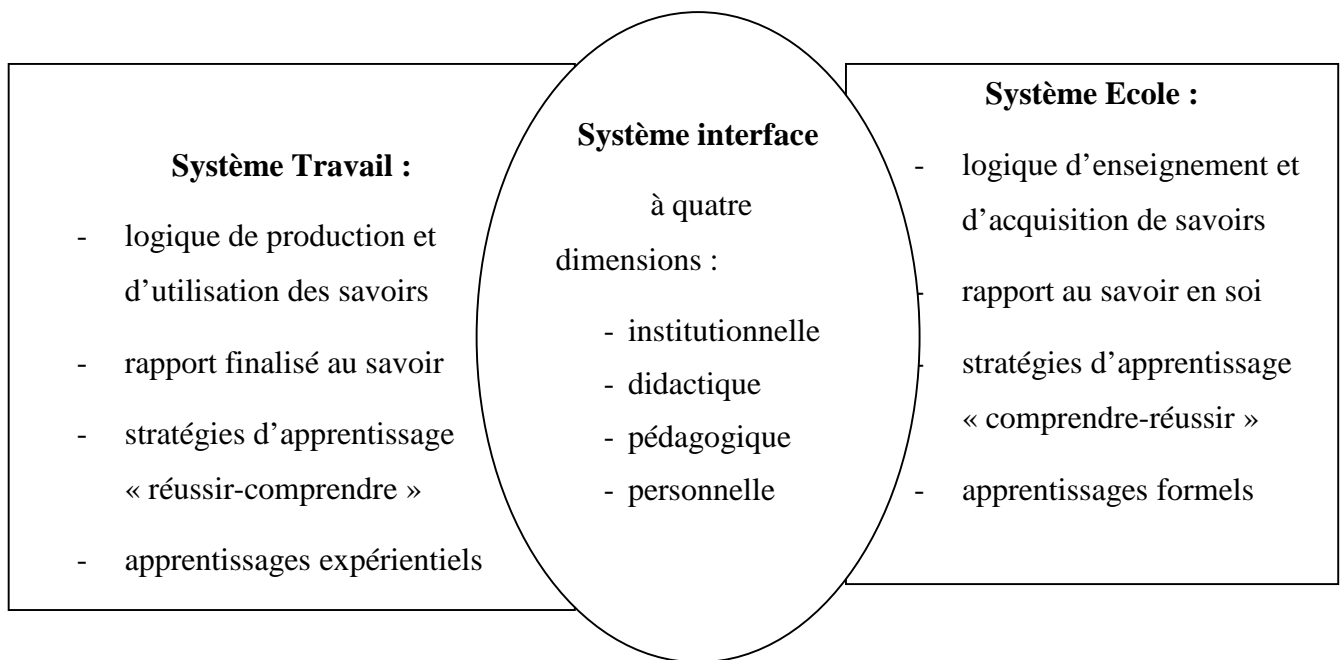


Figure 1 : Le système alternance (Geay, 1998)

⁹ Geay, A.(1998). *L'école de l'alternance*. Paris, Montréal : L'Harmattan. p.11

Comme nous venons de le dire ces deux systèmes c'est à dire le système travail et le système école, ont des logiques différentes voire contradictoires. En effet, le système travail répond à une logique économique avec une application des savoirs, où l'erreur n'est pas admise alors que le système école répond à une logique transmission de savoirs avec une acquisition des savoirs où l'erreur est admise. En effet, comme le précise André Geay, « ce qui est une finalité pour l'école (les savoirs et les capacités) n'est qu'un moyen au service de la production pour le système travail (au risque de déqualification du travailleur). Inversement, ce qui est finalité du travail (la production) n'est qu'un moyen au service des apprentissages dans l'école (au risque de la démotivation de l'élève)»¹⁰. Ainsi, nous voyons bien qu'il y aura toujours tension dans l'alternance.

Ceci met en évidence la logique dominante de chaque lieu de formation dans le modèle de l'alternance mais il ne faut pas se représenter l'alternance comme une association entre théorie et pratique c'est à dire entre la formation en entreprise et la formation à l'école voire une juxtaposition de deux lieux.

II.1.2.b- Les compétences :

En effet, l'alternance vise l'acquisition de compétences. Pour acquérir ces compétences, l'apprenant devra savoir mettre en œuvre des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être dans des situations définies. Ainsi, pour le système travail, il s'agit d'un rapport pratique au savoir qui repose sur le faire et pour le système école, il s'agit d'un rapport théorique au savoir qui repose sur le langage et le maniement de concepts. L'alternance qui associe donc des apprentissages liés à la pratique du savoir et des apprentissages liés à la théorie permet ainsi d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école c'est à dire l'expérience. Cette expérience devient alors le lien entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques, et elle débouche sur le savoir d'expérience. Ce savoir d'expérience fait appel à un savoir implicite qui ne s'acquiert qu'en situation.

¹⁰ Ibid., p.36

II.1.2.c- L'expérience :

L'alternance va permettre de transformer ses expériences en savoirs à condition que l'apprenant donne du sens à ses savoirs théoriques et à ses savoirs pratiques. Ce processus d'acquisition va se faire de manière autonome pour chaque apprenant mais nécessite l'aide d'un enseignant ainsi qu'une organisation pédagogique particulière.

II.1.3 : L'inter-relation « recherche-pratique-formation » selon Jean Jouquan :

La formation en alternance n'est pas un simple dispositif de formation qui allie théorie et pratique. Jean Jouquan définit « l'expertise professionnelle »¹¹ comme « le savoir-faire complexe d'un professionnel ». Ainsi un dispositif de formation en alternance qui se centre le développement de « l'expertise professionnelle » ne peut pas être une simple articulation entre l'acquisition des savoirs théoriques et l'application grâce à la pratique. Jean Jouquan réintègre de manière cohérente l'inter relation « recherche-pratique-formation », c'est à dire que les moments de formations théoriques et les moments de stage en entreprise doivent être planifiés de manière à permettre le transfert des apprentissages. Ainsi les moments de stages permettront d'orienter les apprentissages théoriques. Lors de son stage l'étudiant sera face à des situations réelles et donc se retrouvera confronté à des situations-problèmes qui lui permettront d'apprendre. Ainsi l'apprenant devra faire des transferts entre ses apprentissages théoriques et ses apprentissages en stage, pour l'aider dans sa démarche. Les formateurs et les tuteurs de stages devront développer un partenariat. Il faudra donc mettre en place des moments de réflexion pour permettre les transferts et faire naître des liens entre les différents lieux.

¹¹ Jouquan, J. (2003). « Peut envisager autrement l'articulation entre la théorie et la pratique » in *La formation par alternance : actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs 13 juin 2001*, 2003 pp21-37.

Le schéma suivant illustre l'alternance de manière traditionnelle c'est à dire linéaire sans les transferts :

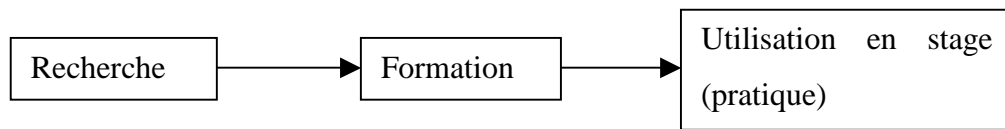


Figure 2 : L'alternance linéaire (Jouquan : 2003)

La recherche sont les connaissances issues de la recherche universitaire notamment. La formation est le moment de l'enseignement théorique puis ses connaissances sont appliquées dans le stage.

Le schéma ci-dessous illustre l'alternance décrite par Jean Jouquan :

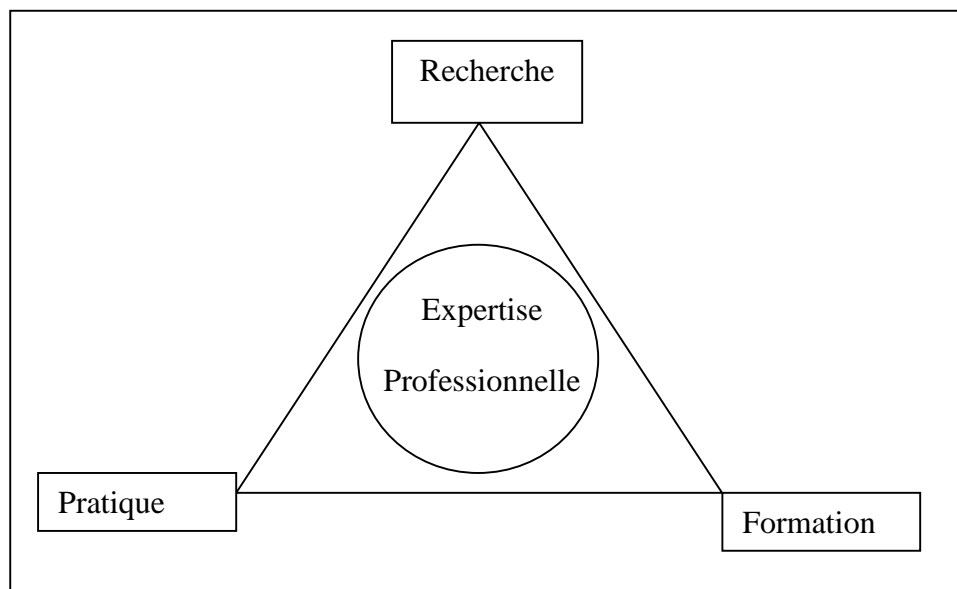


Figure 3 :L'inter-relation « recherche-pratique-formation » (Jouquan, 2003)

II.1.4: L'ingénierie d'une alternance éducative :

L'alternance éducative¹² se fonde sur un système interface entre le système école et le système travail. Ainsi il y a un échange entre le système travail et système école qui entraîne quatre dimensions :

- La « dimension institutionnelle » ;
- La « dimension didactique » :
- La « dimension pédagogique » ;
- La « dimension personnelle ».

II.1.4.a- La « dimension institutionnelle » :

Elle entraîne un partenariat entre l'école et l'entreprise où il y a un partage des pouvoirs de former et d'évaluer, c'est à dire une co-responsabilité. Cette « dimension institutionnelle » entraîne un partenariat entre les trois acteurs qui sont l'apprenant, l'école et l'entreprise, chacun de ses acteurs ne peut résoudre seul leur problème. Ainsi, le partenariat permet de décentrer chaque acteur pour se centrer sur un partage du pouvoir de former. Pour cela, la formation doit s'organiser autour des compétences visées pour l'apprenant puis définir la part prise par chacun c'est à dire les compétences validés par l'entreprise ou par l'école. Chaque formation en alternance doit avoir un référentiel d'activité en entreprise avec une progression des tâches confiées à l'apprenant et un référentiel de formation qui présente la part de la formation de l'école. Chaque formation alternée sera donc constituée d'un double référentiel. Pendant son temps en entreprise, l'apprenant doit être confronté à des vraies situations de travail qui lui permettent de s'impliquer et d'engager sa responsabilité pour éviter toute situation d'application d'un programme.

¹² Geay, A.,1998, *op. cit.*, 193 p.

II.1.4.b- La « dimension didactique » :

Elle entraîne une stratégie de formation inversée et interdisciplinaire c'est à dire une démarche inversée partant du métier et une concertation interdisciplinaire de l'équipe pédagogique. Cette « dimension didactique » entraîne une autre manière d'enseigner et qui est différente de celle de l'école (école primaire, collège...). En plus de cours magistraux, il faut introduire des moments de situations vécues qui permettront ensuite de la production. Pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant, il faut présenter le savoir en partant du simple vers le complexe et il faut aussi que le savoir puisse avoir un sens c'est à dire qu'il réponde à des questions que l'apprenant se posent. Ainsi l'enseignement en alternance doit privilégier un enseignement partant de l'expérience vécue par l'apprenant dans le but d'aller acquérir les savoirs théoriques en donnant du sens aux apprentissages et faciliter le transfert entre l'école et l'entreprise. Il faut aussi faire intégrer aux apprenants des connaissances pour elles-mêmes, il faut donc leur faire comprendre que des situations de travail peuvent être résolues par des connaissances de l'école et inversement des savoirs enseignés peuvent être éclairés par des situations de travail. André Geay ajoute qu'il faut créer des « boîtes noires »¹³ qui sont des moments interdisciplinaires d'interrogation sur l'expérience des apprenants. Il consistera pour les enseignants de faire émerger d'une situation problème le moyen de le résoudre en faisant des liens avec sa discipline après analyse de la situation problème. Les « boîtes noires » permettent de montrer comment une discipline scolaire peut résoudre la complexité du terrain.

II.1.4.c- La « dimension pédagogique » :

Elle entraîne un partage de savoirs et un partage du rôle de tuteur entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage. Tout d'abord, la « dimension pédagogique » entraîne un savoir partagé c'est à dire que l'apprenant arrive à l'école avec un savoir acquis lorsqu'il est en entreprise puis retourne en entreprise avec un savoir acquis à l'école. L'apprenant peut ainsi valoriser ce qu'il a appris dans un autre lieu. Le maître d'apprentissage et le formateur ont alors un rôle de médiateur qui partage son savoir et non un rôle de transmission. Ensuite, le rôle du maître d'apprentissage doit expliciter son travail pour transmettre ses pratiques. L'apprenant pourra alors s'autoformer par

¹³ Geay, A., 1998, *op. cit.*, pp.69-71

l'expérience. Le maître d'apprentissage aura un rôle de tuteur que le formateur devra aussi avoir à école. Le formateur aura un rôle d'enseignement et un rôle d'accompagnement (tuteur). L'alternance met en place un double tutorat qui a pour fonction de mettre en place un suivi personnalisé de l'apprenant. L'apprenant est ainsi au cœur à condition d'organiser autour des relations, des outils de liaisons pour permettre des allers-retours entre le système école et le système travail.

II.1.4.d- La « dimension personnelle » :

Elle entraîne la mise en place d'un projet professionnel, d'un apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. La dimension personnelle suppose que l'apprenant ait un projet professionnel, en effet, pour que l'apprenant souhaite entrée en formation il doit vouloir se préparer à un métier. L'alternance va favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

II.1.5- Les complexités en alternance:

L'alternance pour qu'elle soit reconnue comme pertinente doit rompre avec les schémas traditionnels de l'école et elle doit inventer de nouveaux schémas. Comme l'explique Jean Clénet et Pascal Roquet, « l'alternance éducative est complexe, aux origines de fonctions enchevêtrées qu'il serait vain de vouloir découper ou programmer »¹⁴ l'alternance doit alors répondre à trois fonctions « reliées 0 et « reliant » des sujets et des organisations au monde socioprofessionnel »¹⁵. La première fonction est « la fonction apprentissage », elle permet à des personnes en rupture avec le système traditionnel de l'école d'intégrer une formation qui à des pratiques formatives différentes. La deuxième fonction est « la fonction socioprofessionnelle », elle permet à des personnes en rupture de recréer un lien entre l'apprenant, les autres et l'organisation. La troisième fonction est la « fonction qualification en rapport avec la gestion des ressources humaines ». Ainsi, nous pouvons voir que l'alternance est formée de fonctions entrelacées qui montrent sa complexité.

¹⁴ Clénet, J. & Roquet, P. (2005). « Conceptions et qualités de l'alternance : modélisation d'une expérience régionale ». », in *Education Permanente*, n°163, 2005. p.45

La complexité de l'alternance réside aussi dans la complexité de l'homme. L'alternance va susciter des interactions lors des apprentissages qui sont propres à chacun et dépendent du contexte puisque « la connaissance n'est pas donnée, elle est activité cognitive couplée avec le faire, juste et à propos »¹⁶.

La complexité de l'alternance réside également dans la complexité des temporalités. Les formations en alternance intègrent une variété de temps tant par son organisation que par ses activités. Ainsi, l'alternance peut être perçue comme un système d'actions ouvertes s'il y est créé des espaces d'accompagnements diversifiés.

II.1.6- Les modes d'alternances :

Suivant la place prise par les différents acteurs de la formation, nous pouvons voir qu'il existe alors différents modes d'alternance.

Georges Lerbet explique que pour comprendre l'alternance, il faut d'abord s'intéresser à une caractéristique des êtres vivants. Cette caractéristique est « la régulation par des rythmes répétitifs »¹⁷. En effet, chaque individu se régule par des échanges intérieurs ou extérieurs et ainsi chacun atteint un équilibre plus ou moins stable. Georges Lerbet ajoute que l'étude de « ces modes de régulation peut fournir un support conceptuel primordial à l'étude des formes d'alternance éducative, d'autant que l'alternance éducative vise à favoriser chez les individus un progrès cognitif qui n'est pas étranger au reste des processus vivant »¹⁸ c'est à dire que l'étude des modes de régulation permet de distinguer plusieurs modes de régulations qui peuvent être mis en parallèle avec l'alternance en fonction d'intégration de la personne dans l'alternance.

¹⁵ Ibid., p.44

¹⁶ Ibid., p.46

¹⁷ Lerbet, G.(1993). « Alternance et cognition » », in *Education Permanente*, n°115-2, 1993. p.66.

¹⁸ Ibid., p.67

Nous pouvons ainsi rappeler que G. Lerbet distingue trois modes de régulation liés au développement et ainsi il rappelle que les rythmes sont les plus élémentaires du fait « qui, par leur seule reproduction régulière des transformations, évitent au système des pertes d'organisation »¹⁹. Il fait des rythmes le premier mode de régulation. Le second mode de régulation est « les interactions renversables », il s'agit d'une suite de transformations en formant une boucle (la première transformation est remplacée par une seconde qui peut à son tour être remplacée par la première...). Le troisième mode de régulation est « la réversibilité » puisqu'elle permet de « tenir compte de ce qui va se passer en opérant la transformation et d'en précorriger les effets »²⁰.

C'est ainsi qu'à partir des trois modes de régulation cités précédemment que G. Lerbet fait une comparaison avec la place de l'individu dans l'alternance. G. Lerbet distingue logiquement trois modes de fonctionnement de l'alternance. En premier, « l'alternance-rythme »²¹, il s'agit d'une alternance rythmée ayant peu de lien entre l'expérience et les cours et qui demande une grande autonomie de la part de l'apprenant. En second, « l'alternance renversabilité »²², il s'agit d'une l'alternance cours et atelier sans que des retours forts entre les deux soient faits, il n'y pas l'apport d'une réflexion entre les deux, G.Lerbet donne l'exemple suivant « partir, par exemple, de la manipulation du bois pour mieux comprendre le moment des forces en physique, mais ne pas en tirer de conclusions pour améliorer ses stratégies dans les exercices pratiques »²³. La troisième est « l'alternance réversibilité », celle-ci est réalisée si l'apprenant est capable de faire des liaisons entre les cours et le terrain « sans nécessiter un haut degré d'autonomie »²⁴ et l'apprenant doit construire « des microfinalités »²⁵ pour faciliter le questionnement et le rapprochement entre les cours et le terrain. Ceci sera facilité par la mise en place d'un « cahier de bord singulier, d'un cahier d'exploitation »²⁶ où l'apprenant pourra y noter notamment ses questions.

¹⁹ Ibid., p.67

²⁰ Ibid., p. 67

²¹ Ibid., p. 68

²² Ibid., p. 68

²³ Ibid., p. 68

²⁴ Ibid., p. 69

²⁵ Ibid., p. 69

²⁶ Ibid., p. 69

Gil Bourgeon²⁷ a lui aussi distingué des modes de fonctionnement de l'alternance en fonction de la place de l'établissement de formation. Tout d'abord, « l'alternance juxtapositive » est une alternance faite entre deux lieux mais sans lien entre eux, c'est à dire qu'il n'est pas créé d'espace favorisant, pour l'apprenant, les apprentissages, et il y a donc des lieux et des moments d'apprentissages indépendants les uns des autres. Ensuite, « l'alternance associative » , est une alternance où un lien entre le lieu des cours et le terrain se forme. Le lieu des cours généralement un établissement de formation délègue une partie de la formation au terrain (l'entreprise). Par cette démarche, l'établissement de formation reconnaît le rôle de l'entreprise ou du terrain dans la formation de l'apprenant. La dernière forme est « l'alternance copulative », il s'agit d'une alternance où l'établissement de formation a délégué une partie de son pouvoir puisqu'il définit les objectifs à atteindre mais ne peut pas imposer le moyen de les atteindre. La situation d'apprentissage est laissée aux différents acteurs (apprenant, enseignant, maître d'apprentissage...).

Ces deux approches qui partent d'un point de vue différent peuvent être rapprochées pour trouver un équilibre entre la place prise par l'établissement de formation et celle de l'apprenant. Nous pouvons rapprocher « l'alternance-rythme » et « l'alternance juxtapositive », G. Lerbet donne l'exemple des cours du soir avec « des systèmes éducatifs où l'élève vit objectivement des cours du soir dans un système très bureaucratisé [...] seuls réussissent à apprendre efficacement les sujets qui en ont très envie » ²⁸. Ces élèves ont alors développer une forme d'autodidaxie c'est à dire que l'élève va développer de l'autonomie dans son apprentissage jusqu'à se former par lui-même. Après, nous pouvons rapprocher « alternance-renversabilité » et « alternance associative », dans ce cas l'établissement va développer des associations avec d'autres partenaires, c'est à dire que l'établissement va développer du partenariat. Ensuite, nous pouvons rapprocher « l'alternance-réversibilité » et « l'alternance copulative », l'établissement de formation se divise en réseaux de divers acteurs de la formation.

²⁷ Bourgeon G. cité par Lerbet, G. (1993). « Alternance et cognition » in *Education permanente*, n°115-2, 1993, p.69

²⁸ Lerbet, G., 1993, op. cit., p71

Roland Fonteneau nous propose un autre mode d'alternances, il s'agit de « l'alternance partenariale »²⁹. « L'alternance partenariale » est une organisation qui met en lien des sous-systèmes partenaires dans un système spatio-temporelle. Au centre « de cette interface, se trouve le centre de gravité du partenariat vers lequel doivent tendre les différents partenaires impliqués. Ce centre de gravité, c'est l'apprenant »³⁰ c'est à dire que cette organisation repose sur un point d'équilibre qui est l'apprenant et ainsi chaque partenaire de l'alternance doit veiller à garder au cœur de ces priorités l'apprenant.

Nous pouvons illustrer ceci avec le schéma suivant :

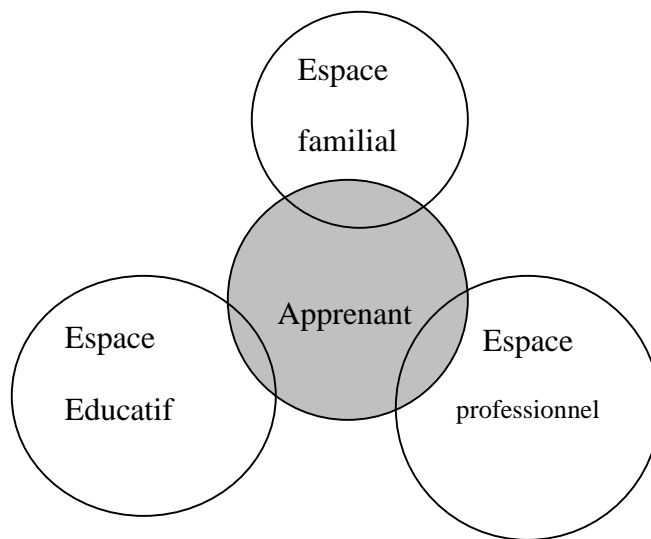


Figure 4 : L'alternance partenariale (Fonteneau, 1993)

« L'alternance partenariale » repose sur quatre dimensions : le projet, l'espace, le temps et les acteurs du partenariat. Tout d'abord, « l'alternance partenariale » repose sur un projet rédigé et signé par les différents partenaires. Ce projet s'articule « à partir d'acteurs bien définis, dans un espace-temps socialement repérable »³¹. Les différents partenaires même ayant des stratégies différentes doivent se centrer sur la formation de l'apprenant puisque « être partenaire, c'est accepter de modifier son identité en fonction du projet défini avec les autres partenaires »³². « L'alternance partenariale » s'organise autour du temps de la formation pour permettre à l'apprenant de d'articuler les différents temps en

²⁹ Fonteneau, R. (1993). « L'alternance partenariale » in *Education permanente*, n°115-2, 1993. pp.29-34

³⁰ Ibid., p.30

³¹ Ibid., p.31

³² Ibid., p.32

fonction des acteurs. C'est pourquoi chaque acteur, la famille, le centre de formation et le lieu de stage, doit s' « engager à négocier un temps commun à l'alternance suffisamment cohérent pour que l'apprenant ait l'impression de ne vivre qu'un temps »³³ et il ne doit pas s'adapter aux temps des autres. En ce qui concerne l'espace, seul l'apprenant se déplace entre les différents espaces c'est pourquoi « le passage d'un espace à un autre doit être pensé en fonction »³⁴ de ses capacités. Chacun de ces espaces doivent permettre à l'apprenant de s'exprimer différemment. Il faut noter que « l'alternance partenariale » est un système d'alternance qui se développe entre différents partenaires ayant chacun leurs codes et chacun doit en tenir compte en gardant comme objectif l'apprenant.

II.1.7- L'alternance et construction de l'apprenant de Souâd Zaouani

Denoux:

A travers leur formation en alternance, les apprenants vont construire leur parcours de formation et ainsi « devenir des sujets sociaux apprenants »³⁵ puisque la formation en alternance est porteuse « d'une dimension intrinsèquement formative et transformative faisant de l'alternant à la fois un acteur de sa propre construction et un concepteur d'alternance »³⁶. L'apprenant se forme à travers son comportement en s'exprimant, son univers social et il construit des comportements en fonction ce même univers social. Ainsi, les dispositifs d'alternance permettent aux apprenants, en les obligeant à s'adapter aux différents modes de fonctionnement que sont le centre de formation et l'entreprise, en fonction de la situation actuelle, en fonction des situations passées ou futures.

Ainsi, l'apprenant est confronté à trois problèmes, en premier, au problème lié à sa consistance puisqu'il doit intégrer des éléments provenant de deux systèmes qui sont différents voir incompatibles. Le second problème est lié à son identification puisque l'apprenant va être confronté à un nouvel environnement, il va créer des liens sociaux. Le troisième problème est lié à la construction de son projet et de son avenir, l'apprenant va devoir comprendre les étapes à venir pour aboutir à son projet. Finalement, au travers la

³³ Ibid., p.33

³⁴ Ibid., p.33

³⁵ Zaouani-Denoux, S. (2007). « Formation et construction de soi de l'alternance à l' « altérance » » in Education permanente, n°172, 2007-3. p.73

³⁶ Ibid., p.73

réalisation de son projet l'apprenant entre dans le processus de construction de soi. De ce fait, « l'alternance cristallise un processus de construction de soi : devenir autre tout en restant soi-même tant au niveau externe qu'au niveau interne »³⁷.

L'alternance permet plusieurs transformations, par exemple, le jeune apprenant qui rentre en formation dans le but d'obtenir une indépendance financière vis à vis de sa famille est dans une transformation financière mais aussi dans une transformation identitaire en passant d'un adolescent à un adulte et dans une transformation professionnelle en obtenant un diplôme. Le passage par la formation comme élément de construction de soi peut, selon Souâd Zaouani-Denoux, se construire quatre modèles d'autoconstruction³⁸ :

- « de l'homme de métier (compagnon) à l'homme de l'art (maître) » : ce premier modèle d'autoconstruction décrit la trajectoire qui fait d'un projet la certitude d'un projet. Pour l'apprenant, la formation en alternance est alors un moyen de se valoriser et en même temps de redéfinir son métier.
- « du factotum à l'expert » : ce second modèle d'autoconstruction décrit l'accès à une promotion sociale. Pour l'apprenant, la formation en alternance est alors un moyen d'accès à une fonction et à un statut par une promotion sociale.
- « de l'employé à l'employable » : ce troisième modèle d'autoconstruction décrit l'accès à un statut. Pour l'apprenant, la formation en alternance est alors un moyen d'accès à un statut par l'acquisition d'une fonction.
- « du formé au professionnel » : ce quatrième modèle d'autoconstruction décrit l'accès à un statut. Pour l'apprenant, la formation en alternance est alors un moyen d'accès à un statut par l'acquisition de compétences, de méthodes et de savoir-être.

Par conséquent, l'alternance apporte en plus d'un diplôme ou d'une certification à l'apprenant une construction de soi grâce à la confrontation des différents milieux qu'offrent l'entreprise avec le maître d'apprentissage et le centre de formation avec ses formateurs.

³⁷ Ibid., p.76

³⁸ Ibid., pp.77-79

II.2- LA DIDACTIQUE :

Le mot « didactique » vient du grec « propre à instruire » et du mot grec signifiant « enseigner ». Pour définir le mot « didactique », nous pouvons d'abord s'interroger sur le sens donné par un dictionnaire. Le dictionnaire en ligne « Trésor de la Langue Française informatisé »³⁹ comme définition de la didactique « art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art ».

Au cours du temps, le mot « didactique » a évolué, même-ci l'adjectif « didactique » apparaît au moyen-âge et s'applique alors à la poésie mais dans la *Didactica magna* (édition latine de 1657), Comenius fait une première tentative synthétique pour constituer la pédagogie en sciences autonomes.

Ce n'est que dans le *Robert* de 1955 et dans le *Littré* de 1960 que « la didactique » est cité comme « l'art d'enseigner ». A partir des années 1960, suite aux réformes du système éducatif, se construit les premières recherches sur les didactiques disciplinaires même si le mot lui même n'est pas encore employé. L'*Encyclopaedia Universalis*⁴⁰ de 1968 Daniel Lacombe y publie un article dans lequel il décrit la didactique comme un synonyme de la pédagogie. Dans l'édition de 1985, Daniel Lacombe écrit alors un article intitulé « Didactique » où la didactique est décrite comme un nouveau domaine théorique composé de faisceau de disciplines liées aux questions de l'enseignement .

Gaston Mialaret⁴¹ propose en 1976 un tableau récapitulatif des sciences de l'éducation où la didactique est décrite comme des composantes des sciences de la relation pédagogique mais en 1982, Gaston Mialaret propose dans la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* une nouvelle classification des sciences de l'éducation où la didactique inclut la pédagogie et permet la transmission de la pédagogie.

³⁹ TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*. Accédée le 19/11/2010, sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?109;s=384381900>.

⁴⁰ Cité par Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). p.3-4

⁴¹ Cité par Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). p.6-7

A partir des années 1980, la réflexion sur l'adaptation des savoirs en fonction de l'âge et niveaux scolaires de l'élève se développe et la didactique devient un domaine de recherche. La didactique s'imposait à partir des disciplines. Les recherches en didactique vont alors se baser notamment sur les relations entre les sommets du « triangle didactique »:

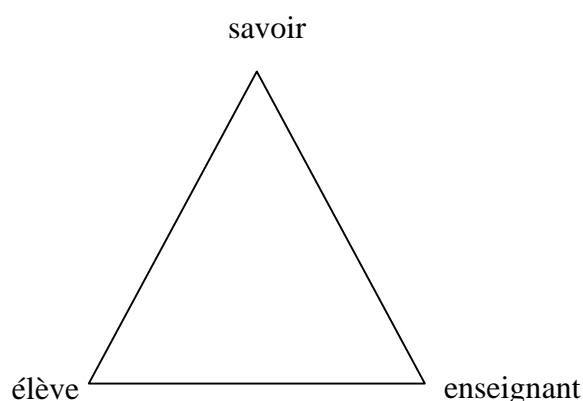


Figure 5 : Le triangle didactique (Houssaye)

Jean Houssaye⁴² montre que toute situation didactique s'articule autour de 3 éléments : élève-enseignant-savoir dont deux sont prédominants sur le troisième.

Le processus « enseigner » est l'axe qui privilégie la relation savoir-enseignant, si elle est trop forte alors l'enseignant est centré sur la matière, l'apprenant est oublié (exemple : le cours magistral) ou si la relation est trop faible alors les contenus manquent.

Le processus « former » est l'axe qui privilégie la relation enseignant-élève, qui favorise la prise en compte de l'apprenant, de ses capacités d'attention, de son rythme de travail, des différences de niveau... Si cette relation est trop forte, il y a alors un risque d'oubli du savoir ou si la relation est trop faible alors l'élève est nié par rapport à ses besoins.

Le processus « apprendre » est l'axe qui privilégie la relation savoir-élève. L'enseignant est un médiateur. Si la relation est trop forte alors l'enseignant est exclu, l'apprenant est en

⁴²Houssaye, J. cité par M. Altet, 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris , PUF, pp.14-15

autoformation ou si la relation est trop faible alors l'élève n'est pas en sécurité car sa personnalité est niée.

Ainsi, nous avons vu l'émergence difficile de la didactique au cours de l'histoire et les difficultés à en donner un sens propre. Nous allons donc voir dans une première partie la didactiques des sciences puis la didactique des mathématiques dans une deuxième. Puis, la didactique en alternance et nous finirons avec la didactique et l'apprentissage.

II.2.1- La didactique des sciences :

Tout d'abord, nous rappelons que le formateur en sciences a une double exigence. Il doit donner aux apprenants les réponses essentielles pour leur permettre de résoudre des questions scientifiques et il doit aussi développer chez les apprenants des méthodes et des pensées qui s'approchent des scientifiques dans leurs travaux de recherche. Actuellement, la méthode la plus utilisée est celle qui s'appuie sur les travaux de C. Bernard et son schéma OHERIC (Observation ; Hypothèses ; Expériences ; Résultats ; Interprétations ; Conclusion) qui débute donc par l'observation d'un phénomène qui entraîne la formulation d'hypothèses qui seront vérifiées par l'expérience, les résultats de l'expérience sont alors interprétés et permettent de conclure. Ce schéma est actuellement critiqué car il ne représenterait pas la réelle méthode utilisée par C. Bernard or cette méthode fonde encore la démarche des cours scientifiques. Nous allons voir les différents concepts didactique en sciences.

II.2.1.a- La relation didactique :

La relation didactique se caractérise par « l'ensemble des échanges entre élèves , le savoir (ou tout autre objet d'enseignement) et le professeur »⁴³. La relation didactique ne peut pas avoir lieu s'il n'y a pas de rapports aux savoirs, les relations « enseignant-élève-savoirs » sont dynamisées par les changements de rapports aux savoirs, les ruptures de rapports aux savoirs et par les rapports aux savoirs eux-mêmes.

⁴³ Jonnaert, P. (1996) "Dévolution versus contre-dévolution! Un tandem incontournable pour le contrat didactique » in Raisky, C. & Caillot, M. (dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. p.121

A l'intérieur de la relation didactique, le formateur et l'apprenant n'ont pas les mêmes positions dans leurs rapports aux savoirs. Le formateur et l'apprenant ont donc une asymétrie dans leur rapport aux savoirs et il existe aussi une asymétrie entre les différents rapports aux savoirs des apprenants eux-mêmes. Il ne faut pas chercher à établir une hiérarchie quantitative entre le formateur et l'apprenant mais plutôt que chacun connaisse différemment. Ce qui est justement important dans la relation didactique c'est l'existence elle-même d'une asymétrie entre les rapports aux savoirs de chacun puisque la relation didactique permet de faire évoluer ces rapports aux savoirs.

II.2.1.a- La représentation :

Les recherches en didactique ont montré que l'appropriation d'un concept scientifique peut se faire que si l'apprenant comprend que sa représentation de ce concept est fausse. C'est pourquoi, le formateur devra faire en sorte qu'« enseigner un concept de biologie, physique ou chimie, ne peut plus se limiter à un apport d'informations et de structures intellectuelles correspondant à l'état actuel du moment [...] car ces données ne seront efficacement intégrées par l'apprenant que s'elles parviennent à transformer durablement ses préconceptions. »⁴⁴. De cette façon, l'apprentissage scientifique se fait par les transformations des préconceptions de l'apprenant et par le savoir qui lui est enseigné.

II.1.2.b- La transposition didactique :

Les travaux de M.A. Johsua et Y. Chevallard⁴⁵, sur la notion de distance en mathématiques dans les programmes français de 4^{ème} de collège de 1971, vont montrer que la notion de distance qui auparavant n'avait jamais été utilisée devient un objet d'enseignement. Les auteurs vont ensuite chercher comment la notion de distance va passer du domaine des mathématiques savantes au milieu scolaire. Les auteurs vont alors définir la transposition didactique comme le passage du « savoir savant » en « savoir

⁴⁴ Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). p.30

⁴⁵ Chavellard, Y.& Johsua, M.-A.(1991). *La transformation didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.

enseigné ». Il faut ajouter que le « savoir enseigné » n'est pas une simplification du « savoir savant » mais il s'agit du résultat d'une construction ou d'une transformation. La transposition didactique peut être schématiser ainsi :

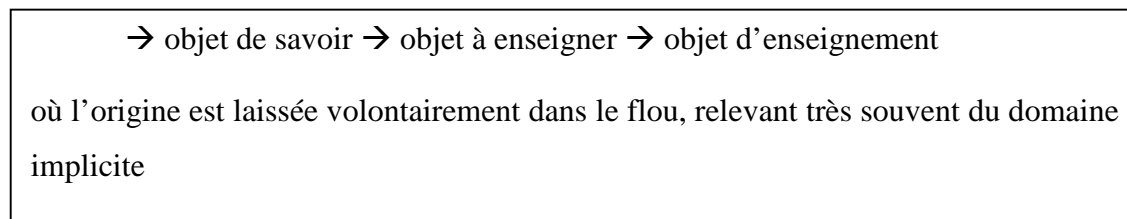


Figure 6 : Les transformations de la transposition didactique (Johsua & Dupin : 2003)

Le « savoir savant » qui est reconnu par la communauté scientifique permet de définir « l'objet de savoir » qui n'est pas enseignable sous cette forme. « L'objet du savoir » va alors devoir être transformé et prendre la forme d'un texte de savoir qui sera appelé « objet à enseigner ». « L'objet à enseigner » est un texte qui témoigne de ce qu'il faut connaître. L'« objet d'enseignement » donne « la connaissance par fragments, succession de chapitres et de leçons. »⁴⁶, L'« objet d'enseignement » va donner un contenu évaluable notamment les définitions et les propriétés.

La transposition didactique définit donc ainsi un certain nombre de rapport aux savoirs. Pour faciliter le développement des savoirs chez les apprenants, il faut que le travail sur la transposition didactique se développe avec la relation didactique. En effet, comme la transposition didactique est la transformation d'un « objet de savoir » en « objet d'enseignement », ce dernier sera transformé au cours de la relation didactique. Nous pouvons dire que « toute transposition didactique se prolonge donc dans la relation didactique elle-même »⁴⁷ puisque son étude repose sur les mutations subies par l'« objet d'enseignement » quand il se transforme en « savoir à apprendre ».

⁴⁶ Johusua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF. (réed. 2003). p.197

⁴⁷ Jonnaert, P., 1996, op. cit. p.122

II.1.2.c- Les objectifs-obstacles :

Ce concept d' « objectifs-obstacles »⁴⁸ est introduit par J.L. Martinand qui assemble deux idées : celle de l'objectif et celle de l'obstacle. L'idée d'objectif est liée à l'acquisition par l'apprenant d'objectifs pédagogiques. L'idée d'obstacle est liée aux problèmes rencontrés par les apprenants lors de l'acquisition de connaissances scientifiques. Le concept d'objectifs obstacles est donc la mise en lien de ces deux idées, « il s'agit donc d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs »⁴⁹ c'est à dire que l'obstacle doit être pensé de manière à rendre possible son franchissement comme pour atteindre un objectif. Il est possible de décrire les étapes pour caractériser un « objectif-obstacle » :

- repérage des obstacles à l'apprentissage
- définir à quel progrès intellectuel correspond le franchissement des obstacles
- choisir l'obstacle franchissable en une séquence et produisant un progrès
- fixer pour objectif le franchissement de cet obstacle
- situer l'objectif parmi un objectif d'attitude, de méthode, de connaissance, ou de savoir faire...
- traduire cet objectif en sous objectif
- construire un dispositif pour attendre l'objectif et des procédures de remédiations en cas de difficultés.

Nous pouvons reprendre, les formulations de Philippe Meirieu⁵⁰ pour l'expliquer d'une autre façon, dans une situation problème, l'apprenant cherche à atteindre la tâche à accomplir et seul le formateur perçoit l'objectif à atteindre. Le formateur doit donc placer l'obstacle à atteindre au centre de son dispositif pour que l'élève puisse le travailler. Une fois travaillé et dépassé l'obstacle, la résolution du problème sera en même temps le véritable objectif d'acquisition que l'apprenant ne peut comprendre qu'après.

⁴⁸ Martinand, J.L. cité dans Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). pp.55-62

⁴⁹ Astolfi, J.P. & Develay, M., 1989, op. cit., p.56

⁵⁰ Meireu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF. (réed. 1999). 192 p.

II.1.2.d- Le contrat didactique :

➤ Les règles du contrat didactique:

Le contrat didactique est un système d'obligations réciproques. Le contrat didactique est une relation qui détermine de façon implicite ce que le formateur et de l'apprenant ont pour responsabilité de gérer et comment chacun sera responsable devant l'autre. En effet, la relation didactique du contrat didactique n'est pas sous le seul contrôle du formateur mais il tient aussi compte de la responsabilité de l'apprenant . L'apprenant devra donc « faire son métier d'élève à savoir apprendre »⁵¹. Il y a donc un partage des responsabilités. Ensuite, dans la relation didactique il existe de l'implicite c'est à dire des règles non formulées que le contrat didactique prend en compte au même titre que les règles formulées. De plus, le contrat didactique prend en considération, le rapport aux savoir de chacun de partenaire (l'apprenant ou le formateur). Le contrat didactique devra alors prendre en compte l'asymétrie des rapports aux savoirs mis en jeu dans la relation didactique. Ces deux derniers, le rapport aux savoirs et la relation didactique sont alors des règles du contrat didactique.

Le contrat didactique permet de créer un espace de dialogue entre l'apprenant, le formateur et les savoirs tout en respectant chacun d'entre eux, comme l'illustre le schéma suivant :

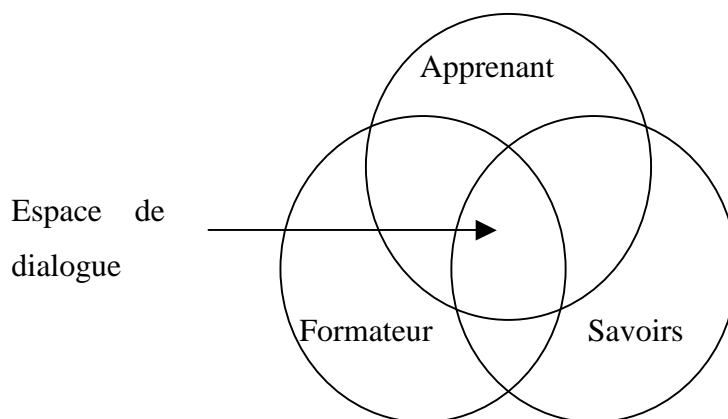


Figure 7 : L'espace de dialogue (Raisky, C. & Caillot, M. : 1996)

⁵¹ Jonnaert, P., 1996, op. cit., p.132

Le contrat didactique n'a pas vocation à rendre explicite ce qui est implicite mais de mettre en équilibre les deux pour créer une zone d'échange entre eux : l'espace de dialogue. Le contrat didactique ne pouvant avoir lieu qu'au sein de la relation didactique et à l'intérieur d'un lieu de formation comme par exemple une classe, il n'existe pas de contrats didactiques identiques donc il n'existe pas de forme unique du contrat didactique.

Comme nous venons de le voir, le contrat didactique est régi par des règles qui sont le rapport aux savoirs et la relation didactique. L'étude sur l'évolution du contrat didactique a permis de « déceler le partage et la délimitation du pouvoir de chacun des partenaires de la relation didactique dans leurs rapports respectifs aux savoirs »⁵². Comme les rapports aux savoirs évoluent pendant la relation didactique, les règles régissant le contrat didactique changent. En effet, l'apprenant doit pouvoir demander au formateur de changer de rôle en fonction des rapports aux savoirs que l'apprenant vit.

➤ **Les ruptures du contrat didactique :**

Le contrat didactique peut être rompu, lorsque l'apprenant n'est plus sûr que le formateur peut encore être garant de la bonne démarche des apprentissages. En effet, la rupture a lieu quand l'un des partenaires est confronté dans son rapport aux savoirs à une situation illogique. Pour illustrer ce propos, nous pouvons prendre le cas d'une résolution de problème, l'apprenant se heurte dans ce cas à un obstacle, tant que l'apprenant reste conscient que le formateur détient au moins une clé pour l'aider à résoudre le problème sinon il y a rupture du contrat didactique.

Le contrat didactique peut être rompu aussi lorsqu'il y a « dévolution didactique »⁵³, c'est à dire que le formateur va volontairement refuser de faire un acte de formation pour que l'apprenant y pose des gestes d'apprentissages. Ce principe n'est possible que s'il a été auparavant inscrit dans les règles du contrat didactique pour que l'apprenant puisse l'accepter. Il faut donc faire attention lors de la construction du savoir à

⁵² Jonnaert, P., 1996, op. cit., p.124

⁵³ Brousseau, G. in Raïsky, C. & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. p.139

ce que le formateur ne se limite pas à donner à l'apprenant une procédure qu'il devra ensuite juste appliquer. Pour éviter ceci, « le savoir et le projet d'enseignement doivent avancer masquer »⁵⁴ dans le but d'éviter que l'explication du contrat didactique ne conduise à la destruction de la tâche intellectuelle. Ainsi le formateur ne doit pas dire trop clairement ce qu'il veut sinon le formateur ne l'obtiendra pas de l'apprenant mais il placera l'apprenant dans une succession de situations didactiques.

A l'inverse, le contrat didactique peut être rompu par la « contre-dévolution didactique », l'apprenant n'est alors plus en mesure de répondre aux attentes du formateur. L'apprenant doit alors demander au formateur de renoncer à la « dévolution didactique ». En même temps que les ruptures du contrat didactique, le formateur « doit découvrir les limites de la dévolution et accepter les « *contre-dévotions* » de l'élève qui lui demande de changer de stratégie. »⁵⁵.

En outre, le formateur devra aussi faire attention à ne pas se retrouver dans la situation de « l'effet Topaze »⁵⁶ ou dans « l'effet Jourdain »⁵⁷. L'« effet topaze » doit son nom à la première scène de la pièce « Topaze » de Marcel Pagnol dans laquelle Topaze fait une dictée à un élève. Topaze qui n'accepte pas trop les fautes d'orthographe dicte en suggérant la réponse sous forme de codes. Au lieu de dicter, « ... des moutons étaient réunis dans le parc » Topaze dicte « des moutonsses étai-hunt... ». Dans cet exemple, nous remarquons que Topaze revoit à la baisse les conditions dans lesquels l'élève finira par faire l'accord du pluriel. L'acte d'enseignement est réduit à un simple ordre « mettre un – s ». L'« effet topaze » a donc lieu lorsque le formateur prend des questions de plus en plus faciles en faisant disparaître les connaissances visées. L'« effet Jourdain » doit son nom à la scène du « Bourgeois Gentilhomme » de Molière où le maître de philosophie enseigne la prose ou les voyelles à Jourdain. L'« effet Jourdain » a lieu lorsque le formateur pour éviter un débat sur une connaissance, reconnaît une connaissance dans des comportements ou dans des réponses de l'apprenant, bien que ces comportements ou ces réponses soient motivés par des activités familières.

⁵⁴ Astolfi, J.P. & Develay, M., 1989, op. cit., p.63

⁵⁵ Jonnaert, P., 1996, op. cit., p.140

⁵⁶ Brousseau, G. (1997). «La théorie des situations didactiques», Ressource en Ligne.

Accédée le 20/05/2011, sur http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf

⁵⁷ Ibid.

Les ruptures de contrat didactique précédemment exposées permettent de dynamiser la relation didactique et elles permettent de mettre en évidence le partage du pouvoir entre le formateur et l'apprenant à condition que le formateur est la « dévolution didactique », l'apprenant la possibilité de la refuser et de souhaiter la « contre-dévolution didactique ». Mais pour qu'il y ait « dévolution didactique » ou « contre-dévolution didactique », tout contrat didactique pourra exister que s'il existe un projet d'apprendre chez l'apprenant et un projet d'enseigner chez le formateur.

II.2.2- La didactique des mathématiques :

Aujourd'hui, la didactique des mathématiques « recouvre l'activité d'enseignement des mathématiques, l'art et les connaissances nécessaires pour le faire, l'art de préparer et de produire les moyens de cette activité, l'étude de cet enseignement et de tout ce qui s'y manifeste, comme projet social, comme fait socio-historique ou comme phénomène... »⁵⁸.

II.2.2.a- L'intérêt de la didactique des mathématiques :

Tout d'abord la didactique des mathématiques présente un intérêt pour les formateurs eux-mêmes. Les formateurs attendent de la didactique des mathématiques des techniques pour les notions à enseigner en concordance avec les concepts pédagogiques générales. Il s'agit de techniques « locales » qui correspondent à la préparation de cours, de problèmes, d'exercices ... et de techniques « globales » qui correspondent à des programmes, à des méthodes clés en mains. G. Brousseau⁵⁹ précise que ces techniques ne sont pas garantes de réussite et de qualité, en effet, si le formateur n'a pas les compétences pour les réaliser, ces techniques ne seront pas éviter l'échec et le manque de qualités relatives. Le formateur peut attendre de la didactique des mathématiques des connaissances relatives sur les conditions de création de situation d'apprentissages, sur la conduite d'un enseignement, sur les phénomènes didactiques auxquels apprenants et formateurs sont

⁵⁸ Brousseau, G. (2000). « Education et Didactique des mathématiques ». in Educacion matematica, vol. 12 n°1, avril 200, p.24

⁵⁹ Ibid., p25

confrontés. La didactique peut aussi aider les formateurs à modifier leur statut, leur formation et leur rapport à la société, en agissant sur les connaissances qu'ils utilisent et sur les connaissances des collaborateurs, des parents, et en permettant aux personnes l'utilisation des mathématiques de manière plus satisfaisante pour eux-même. Effectivement, si la didactique explique les causes d'une difficulté d'enseignement, elle peut alors soulager une partie du poids de la suspicion qui pèse sur le formateur tant en précisant leurs responsabilités.

Ensuite, la didactique des mathématiques présente aussi un intérêt dans la formation des formateurs en leur donnant « une science intégration et une mémoire propre ». La didactique permet alors la création d'une culture commune et en tenant compte des recherches scientifiques et de l'expérience acquise. L'enseignement de la didactique recentrerait la formation sur l'activité principale du formateur mais l'enseignement de la didactique entraînerait des difficultés qui sont dû à la complexité de la transposition didactique de la didactique. Le volume et la complexité des recherches demanderaient plus de temps pour les enseigner que la durée de formation.

De plus, la didactique des mathématiques présente aussi un intérêt pour la science puisque la didactique permettrait « d'améliorer la production des connaissances scientifiques sans perdre le contrôle de leur validité est un souci pour la communauté, en particulier pour les mathématiciens. »⁶⁰. La didactique pourrait permettre le développement de la communication et la restructuration des savoirs. Ainsi, les didacticiens et les formateurs doivent réorganiser les savoirs à enseigner au sein même de la communauté scientifique.

En outre, la didactique des mathématiques présente aussi un intérêt pour la société. Si la didactique entre dans la culture permettra d'améliorer la diffusion de savoirs et de démocratiser son usage et sa création.

⁶⁰ Ibid., p.28

II.2.2.b- La théorie des situations de Guy Brousseau⁶¹ :

La théorie des situations fournit à la didactique des mathématiques des concepts et des méthodes d'étude puisque la didactique des mathématiques recherche et innove les situations de connaissances mathématiques qui sont enseignées durant la scolarité d'un élève et aussi étudie et classe les variantes possibles, la détermination des effets des connaissances sur les conceptions des élèves...

Nous allons voir tout d'abord ce qui est entendu par des situations en expliquant le modèle général d'une situation. Effectivement, une situation modélise « les relations et les interactions d'un ou plusieurs actants avec un milieu »⁶². Ce modèle est composé d'un milieu et des changements que peut faire subir les acteurs, de l'enjeu de l'action et de l'inventaire des choix autorisés par des règles. Dans une situation, une connaissance est pertinente à condition qu'elle soit un moyen de mettre en œuvre une stratégie dans le cadre des choix autorisés à chaque moment. Nous pouvons ajouter que les connaissances pertinentes peuvent être pertinentes dans ce cas elles permettent d'aboutir à l'état final. Au sein même des connaissances pertinentes, certaines sont plus efficaces puisqu'elles permettent d'obtenir l'état final plus rapidement. Ce modèle permet d'identifier les connaissances d'un acteur qui se manifestent lors de ces actions pour repérer les connaissances les plus simples qui ont permis la stratégie la plus simple en fonction des décisions prises. Guy Brousseau simplifie ceci par la schématisation d'une situation par le triplet formé par l'acteur, les règles d'interactions du milieu et les connaissances.

L'enjeu de la théorie des situations est « permettre d'organiser localement l'apprentissage de connaissances élémentaires en suivant leur adéquation aux circonstances et aux possibilités du sujet, et en même temps de permettre leur réorganisation suivant des nécessités logiques et théoriques qui sont le fruit d'une adaptation toute différente de la société »⁶³. Ensuite, la théorie des situations permet de différencier trois types d'interactions d'un acteur avec son milieu :

⁶¹ Ibid., pp.13-23

⁶² Ibid., p. 14

⁶³ Ibid., p. 15

- le type « action » où l'acteur fixe un état du milieu ou limite les actions des autres acteurs :

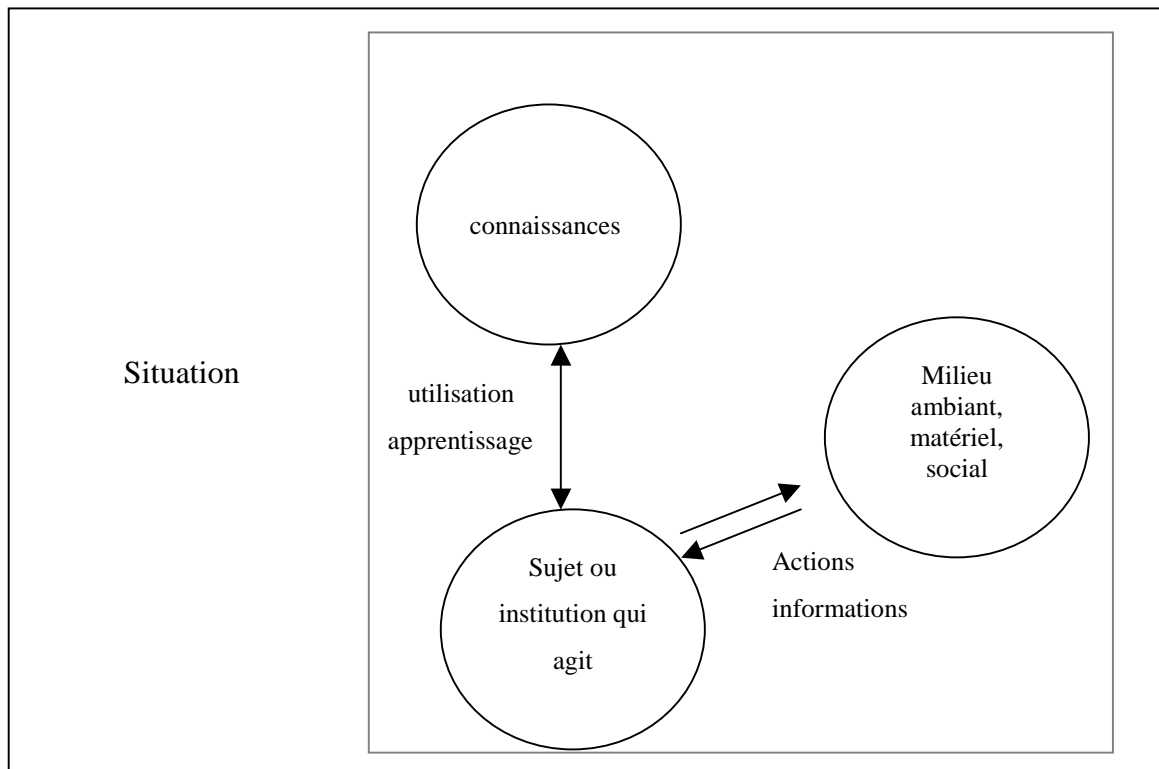


Figure 8 : Modèle général d'une situation (Brousseau : 2000)

- le type « communication » : les connaissances d'un acteur sont modifiées par les messages d'informations d'un autre acteur :

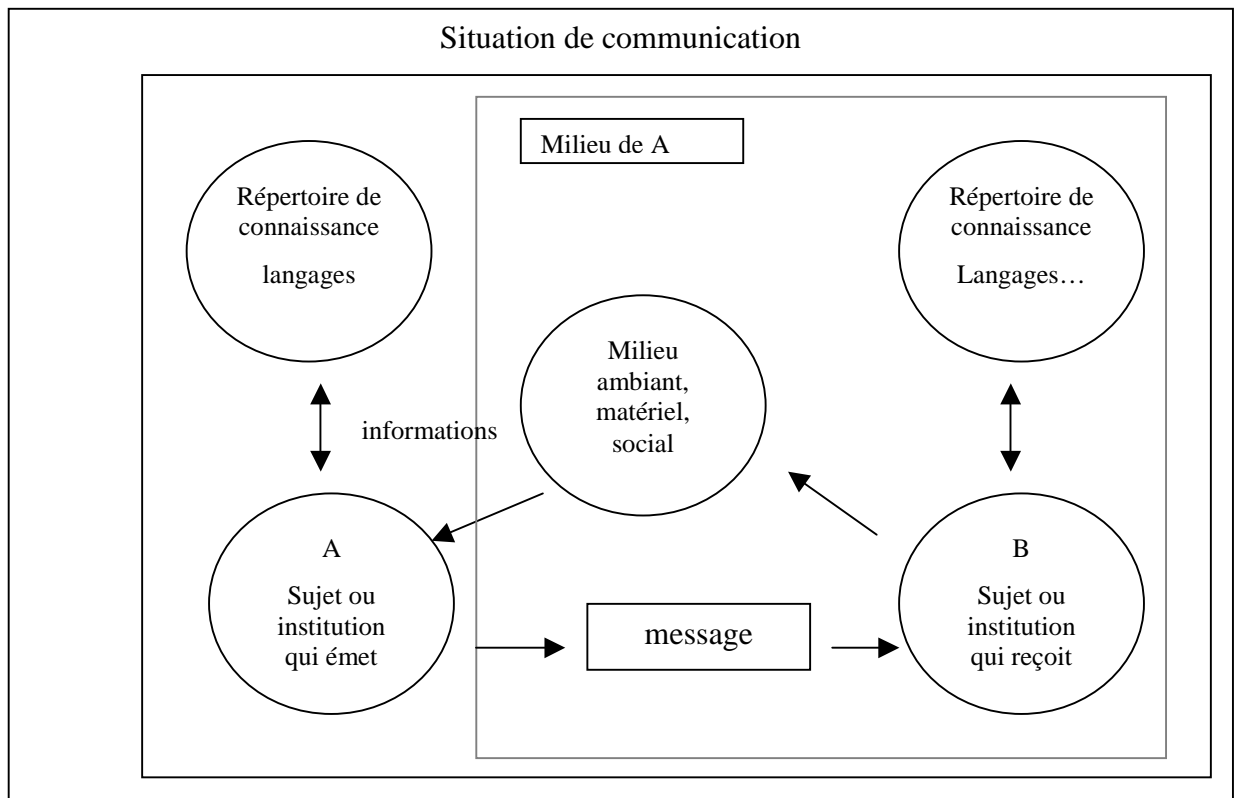


Figure 9: la situation de communication (Brousseau : 2000)

- le type « preuve » tend à la validation culturelle des actes :

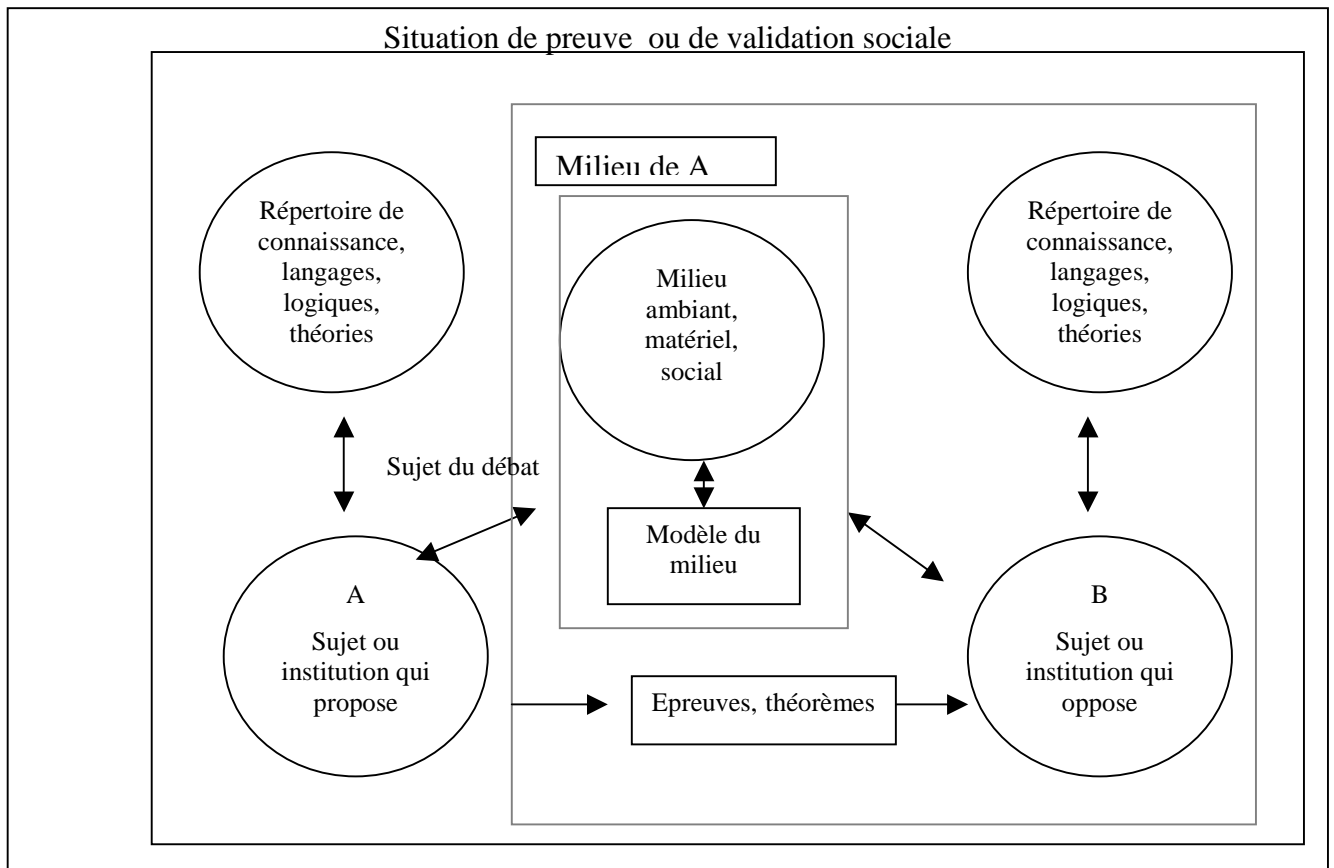


Figure 10 : situation de preuve ou de validation sociale (Brousseau : 2000)

Ces différents types d'interactions sont modélisés par des situations différentes et chaque situation modélise des répertoires de moyens différents. En effet, une simple situation de communication d'information est différente d'une situation où il faut fournir une preuve puisque la position des acteurs par rapport au milieu est différente et les règles, les répertoires sont aussi différents. L'établissement de la classification des situations a permis en classe le passage de situation de communication à des situation de preuves.

Nous pouvons noter qu'aujourd'hui l'expression « situation didactique » peut avoir deux sens, le premier est une situation à usage didactique qui sert à enseigner et le second est la description de l'environnement didactique d'un apprenant. Certaines situations sont basées sur un modèle non didactique puisqu'elles ne suscitent pas d'intervention spécifiquement didactique, par exemple, lorsque l'apprenant peut prendre des décisions pertinentes seul et de juger de leur adéquation. A l'inverse, il existe les situations purement didactiques où l'activité de l'apprenant va être provoquée, orientée, contrôlée par le formateur qui suit sa propre stratégie didactique. De manière générale, les situations

d'enseignement sont formées de composante didactique et de composante non didactique qui peuvent se dérouler en même temps ou de manière successive.

II.2.2.c- Exemple des pratiques en mathématiques :

Giliane Vaterkowski⁶⁴ a été amenée à réfléchir à une autre manière d'enseigner les mathématiques lorsqu'elle était formatrice en mathématiques dans une Maison Familiale Rurale (MFR). Elle enseignait notamment à une classe de BEPA avec des élèves en difficultés voir en grandes difficultés en mathématiques. Elle a donc fait le constat que l'enseignement basé sur le cours magistral (la leçon et des exercices) n'était pas adapté à la majorité des élèves. Après ce constat, elle a entamé une discussion avec les élèves de seconde de BEPA. Elle notait que les élèves qui n'aimaient pas et qui ne réussissaient pas en mathématiques, utilisaient les mathématiques pour calculer des volumes, des rations sur le lieu de stage. A partir de ces contacts, le but de sa recherche a été de réconcilier les élèves avec les mathématiques en les mettant au cœur de la construction de problèmes mathématiques en lien avec le milieu socioprofessionnel. Elle a donc fait des recherches sur les concepts de connaissances et résolution de problèmes. De plus, des entretiens qu'elle a effectué avec les élèves, elle a mis en évidence trois postures permettant de comprendre la variété des stratégies personnelles :

- L'expert : l'expert appliqué est capable de construire des problèmes à partir de tous les outils à sa disposition. L'expert rusé est capable de construire des problèmes en opérant une sélection parmi les outils pour satisfaire son développement personnel.
- Le spécialiste : le spécialiste est capable de construire des problèmes en suivant un modèle déjà rencontré, lui permettant de se spécialiser dans certains domaines. Il a des difficultés pour organiser ses connaissances mathématiques.
- Le novice : le novice est capable de construire des problèmes que s'il décompose les éléments pour simplifier son investigation. Il a des difficultés pour voir le problème dans son ensemble ce qui l'empêche de comprendre et construire le problème. Il lui est difficile d'utiliser les mathématiques dans un autre cadre que celui de leurs apprentissages.

⁶⁴ Vaterkowski, G. (2003). « Concevoir et concevoir des connaissances en mathématiques : Cas d'élèves en formation par alternance » in Demol, J.N. (dir.). *Didactique et Transdisciplinarité*. Paris, Montréal, Budapest : L'Harmattan. pp.45-69

Giliane Vaterkowski a travaillé de la manière suivante avec les jeunes pour leur permettre d'être acteur dans le cours de mathématiques. Tout d'abord, lorsqu'ils sont en stage, ils doivent lister les secteurs dans lesquels les mathématiques ont une importance et réaliser ensuite des énoncés d'exercices en lien avec le lieu de stage. Ensuite, le travail effectué en classe se découpe en trois phases. La première phase consiste à mettre en commun les énoncés des exercices. Ceci permet en plus de valoriser le travail fait en stage. Cette première phase permet de mettre en évidence les problèmes rencontrés pour leur constructions. La deuxième phase consiste à traiter les informations des énoncés en répondant aux questions suivantes : « qu'est-ce que je cherche ? » « qu'est-ce que j'ai dit ? ». La troisième étape consiste à résoudre les exercices réalisés pour mettre en évidence les notions mathématiques. Lors de ces phases, Giliane Vaterkowski a pu remarquer que la quasi-totalité des élèves aiment chercher et inventer. Les élèves vont utiliser des processus auquel le formateur n'aurait pas pensé (notions, langage...). Cette méthode de conception permet aussi de vérifier l'acquisition d'une notion.

II.2.3- La didactique en alternance d'André Geay et de Jean-Claude Sallaberry⁶⁵ :

Andrey Geay et Jean Claude Sallaberry rappelle que la didactique de l'alternance signifie qu'il faut enseigner d'une manière différente de celle des écoles traditionnellement. Ils ajoutent qu'il n'est pas exclu de faire des cours magistraux mais il faut aussi exploiter l'expérience acquise sur le lieu de travail. Tout d'abord, toute didactique doit être consisté d'une simplification des savoirs et il faut que la situation didactique ait un sens pour l'apprenant. Pour cela en alternance, il faut mettre en œuvre une didactique qui prennent en compte les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. La didactique inversée consiste à partir de la tâche pour aller vers la théorie contrairement à la méthode classique qui consiste donc à partir de la théorie pour aller vers la pratique c'est à dire la tâche. Il s'agit donc de partir des situations-problèmes vécues en entreprise ayant besoin de la construction de compétences pour aller vers la construction du savoir. La

⁶⁵ Geay, A. & Sallaberry, J.C. (1999). « la didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°128, Juillet-août-septembre 1999, pp.7-15

didactique de l'explicitation doit permettre l'explicitation de situations problèmes vécues en entreprise pour que l'expérience de l'apprenant soit source d'apprentissage. Il s'agira de faire raconter des situations complexes vécues par les apprenants afin de faire ressortir des problèmes vécus par les apprenants. Les situations complexes peuvent alors être notées dans un cahier de bord, dans un récit d'expérience. Ces problèmes sont alors significatifs pour eux et peuvent être la base de situations-problèmes. La didactique interdisciplinaire met en place l'intervention d'un formateur de module professionnel et un formateur de module général, sur un problème réel de travail vécu (difficultés ou dysfonctionnement) par les apprenants. L'apprenant pourra ainsi comprendre le sens abstrait de certains problèmes. Le découpage interdisciplinaire permet aussi de répondre aux situations réelles sans répondre à une logique scientifique des coupages disciplinaires qui peuvent complexifier les problèmes. Le découpage interdisciplinaire permet alors de confronter plusieurs formateurs sur une question où la réponse ne peut en être que plus fructueuse. De cette façon, les différents modules prennent un sens par rapport à un problème. Suite à ce temps interdisciplinaire, un temps d'exploitation par module, où chaque formateur pourra faire des liens avec les apports théoriques de son module et ainsi aider les apprenants à franchir des obstacles liés au savoir du module. L'alternance est souvent découpée entre l'entreprise qui applique ce qui est vu en centre de formation or ceci suppose que l'apprenant est capable de faire des liens entre les deux. Les apprenants de niveau V ont justement des difficultés à lier des savoirs. Une alternance doit donc favoriser « une mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle. »⁶⁶. Les modules de formation en alternance doivent partir de démarches de problématisation et pas seulement de résolution de problème.

⁶⁶ Ibid., p13

II.2.4- Didactique et Apprentissage :

Le mot « apprentissage », selon le dictionnaire en ligne « Trésor de la Langue Française informatisé »⁶⁷ peut avoir deux définitions, en premier comme « action d'apprendre un métier, en particulier formation professionnelle organisée permettant d'acquérir une qualification pour un métier » qui est synonyme de « formation, instruction » et en second comme « formation pratique par l'exercice de la profession ».

Selon Etienne Bourgeois, l'apprentissage est un « processus de transformation de connaissances actuelles en connaissances nouvelles »⁶⁸, il y a donc un apprentissage lorsque s'opère une transformation de l'information initiale en une nouvelle information. Philippe Meirieu⁶⁹ ajoute que l'apprentissage nécessite deux exigences, il faut dans un premier temps que le formateur puisse s'adapter à l'apprenant puis dans un second temps que le formateur aide l'apprenant à se dépasser. Le travail de la didactique consiste donc à rendre possible cet apprentissage par l'apprenant.

L'apprentissage est une question importante de la didactique puisque « c'est l'apprentissage par les apprenants de contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, rapports à , etc.) qui fonde les relations entre les éléments du système didactique »⁷⁰. La didactique réduit l'approche de l'apprentissage du fait que la didactique soit disciplinaire. L'apprentissage est alors de deux types. En premier, l'apprentissage implique une situation d'enseignement et en deuxième, la didactique s'intéresse à l'apprentissage des contenus disciplinaires. Ceci entraîne une conception de l'apprentissage qui propre à l'approche didactique. Nous pouvons alors distinguer des caractéristiques didactiques de l'apprentissage :

- l'apprentissage ne peut pas être séparé de la programmation didactique constituée par l'âge de l'apprenant et la discipline.

⁶⁷TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*. Accédée le 19/11/2010, sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?71;s=384381900;r=2;nat=;sol=1>.

⁶⁸ Bourgeois, E.(1996). « Identité et apprentissage » in *Education permanente*, n°128, 1996-3 p. 28

⁶⁹ Meirieu, P. cité per Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF..

⁷⁰ Reuter, Y. & Cohen-Azria, C. & Daunay, B. & Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. p.17

- l'apprentissage est contraint à l'apprenant par son propre statut.
- l'apprentissage s'organise dans un système didactique ayant d'autres contraintes comme la salle, le temps, la mise en place des situations didactiques.
- L'apprentissage à une dimension formelle importante qui se traduit par le fait que l'apprentissage est formulé de manière claire d'où l'importance de l'écrit dans les situations d'apprentissage.

La notion d'apprentissage est parfois considérée comme un processus lié avec la notion d'enseignement c'est à dire « comme les deux faces d'un même processus »⁷¹ or pour les didacticiens, l'enseignement est défini souvent comme l'ensemble des activités mises en place par le formateur de manière directe ou indirecte au travers de situations où les apprenants effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques. L'articulation entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement ne doit pas être considérée comme systématique. Il faut maintenir une distinction entre le processus d'apprentissage et celui de l'enseignement puisque le formateur qui donne une explication à un apprenant ne va pas automatiquement entraîner sa compréhension et donc son acquisition. De même, le fait de mettre l'apprenant en situation de travail ne garantit pas qu'il y ait apprentissage. Les rapports entre apprentissage et enseignement ne sont pas réduits à une relation de cause à effet mais « au sein de la même situation peuvent donc s'articuler, se superposer, se croiser....ces deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage »⁷².

⁷¹ Ibid., p.95

⁷² Ibid., p.96

II.3-LA REFLEXIVITE ET L'INGENIERIE DE LA REFLEXIVITE:

Nous pouvons d'abord nous interroger sur le sens donné au mot « réflexivité » par un dictionnaire. Le dictionnaire en ligne « Trésor de la Langue Française informatisé »⁷³ donne comme définition de la réflexivité «Réflexion se prenant elle-même pour objet; propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même ».

Nous commencerons par voir le retour historique d'après J.P. Boutinet ensuite nous verrons le praticien réflexif. Dans une troisième partie , nous verrons la pratique réflexive suivit de l'analyse des pratiques. La cinquième partie, nous permettra de voir la formation des enseignants à l'analyse des pratiques. Dans la sixième partie, nous verrons l'observation réfléchie puis l'entretien d'explicitation. Nous finirons par analyser un dispositif de recherche.

II.3.1- Retour historique de la réflexivité selon Jean-Pierre Boutinet⁷⁴ :

Les démarches réflexives permettent aux professionnels de faire « une mise à distance de leur expérience pour qu'ils en fassent une relecture porteuse pour eux, de nouvelles significations à saisir qui deviennent sources de créativité »⁷⁵. Actuellement, la réflexivité prend de plus en plus d'importance au sein des sociétés. Comme le rappelle Jean Pierre Boutinet, la réflexivité, « ce retour questionnant sur son monde environnant et sur soi-même »⁷⁶ a toujours été présent à condition qu'une personne se pose des questions sur ce qu'il est et sur son environnement, sur son expérience puis cette analyse qu'il en fait lui permet de s'adapter à sa situation. Cette réflexivité n'est pas propre au XXI^{ème} siècle contrairement à ce que certains pensent et considèrent comme actuelle.

⁷³ TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*. Accédée le 19/11/2010, sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?109;s=384381900>.

⁷⁴ Boutinet, J.P. (2009). « Préface » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 7-12.

⁷⁵ Ibid., p.7

⁷⁶ Ibid., p.8

Au temps de la Grèce antique, les sophistes s'interrogeaient sur le sens à donner à la vie en s'interrogeant sur le « Qui suis-je ? ». Cette réflexivité n'a pas cessé d'évoluer au cours de l'histoire de la philosophie. La réflexivité va augmenter son champ d'action avec l'arrivée de la modernité scientifique et technologique de l'époque des Lumières puis avec l'ère industrielle au XIX^{ième} siècle. Le courant marxiste par la prise de conscience des classes, la psychanalyse par l'analyse de soi et la phénoménologie par le retour sur le vécu du sujet, vont permettre l'expansion et la démocratisation de la réflexivité à partir de la fin du XIX^{ième} Siècle et au XX^{ième} siècle en permettant à chacun d'« effectuer une prise de conscience de ses ancrages personnels et sociaux pour les questionner »⁷⁷.

Au cours du XX^{ième} siècle, une place de plus en plus importante sera faite à la réflexivité, en premier avec le pragmatisme qui va chercher par la problématisation à comprendre ce qui se passe lorsque l'individu agit intentionnellement. En deuxième, Gaston Bachelard développe l'épistémologie, il questionnera « la subjectivité du chercheur pour mettre en évidence son impact sur la construction objective qu'il est en train d'élaborer autour de tel ou tel objet de recherche investigué »⁷⁸. Suivi par Jean Piaget avec l'épistémologie génétique « permettant à l'enfant de situer progressivement sa propre subjectivité en contraste avec les représentations objectives qu'il tente de se donner de son environnement »⁷⁹.

Depuis les années 1970-1980, la réflexivité a pris une place de plus en plus importante dans les pratiques sociales et professionnelles. La réflexivité se situe à deux niveaux, le premier concerne le théorisation des situations vécues par un travail d'analyse pour mieux les comprendre. La seconde, est propre à chacun, la réflexivité par la pratique, l'expérience. Nous pouvons illustrer ceci, par l'importance des activités de recherche sur le sujet, leur propagation dans la formation des enseignants par un mémoire de recherche basé sur un travail réflexif mais aussi dans les formations, avec un retour réflexif sur une action menée. Il existe aussi la place prise par les histoires de vie comme marque de la place de la réflexivité. De plus en plus de dispositifs sont mis en place comme le bilan de compétences, la validation d'acquis de l'expérience...

⁷⁷ Ibid., p.8

⁷⁸ Ibid., p.9

⁷⁹ Ibid., p.9

Nous pouvons dire que la réflexivité existe bien depuis tout temps mais le monde actuel marque un « tournant réflexif » par la place prise par la réflexivité dans notre société.

Cette expression de « tournant réflexif » peut paraître paradoxale comme le souligne Jean-Pierre Boutinet puisque la réflexivité prend une place de plus en plus importante dans un monde où l'information et la communication demande de la réflexivité dans ses dimensions cognitives mais l'ignore là où tout doit être immédiat, instantané voir éphémère. Ainsi, il coexiste actuellement des dispositifs réflexifs avec des dispositifs opposés de non réflexivité.

II.3.2- Le praticien réflexif de D. Schön :

La science appliquée a hérité du positivisme né au XIX^{ième} siècle qui est une doctrine philosophique mettant en avant l'essor scientifique et technologique. Le positivisme met en place un « mouvement social qui veut mettre les découvertes scientifiques et de la technologie au service du bien être de l'humanité »⁸⁰.

D. Schön montre que la science appliquée a influencé notre perception et notre agir professionnel puisque « selon ce modèle et ce qui en fonde la rigueur, l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques »⁸¹ et que celle-ci ne peut s'appliquer que lorsque le professionnel est en action.

Donald Schön précise que « du point de vue de la science appliquée, la pratique professionnelle est un processus de *résolution* de problèmes. S'il s'agit de choisir ou de décider, on tranche en sélectionnant les moyens les plus appropriés aux objectifs qu'on

⁸⁰ Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques. (rééd. 1994). p.55-56

⁸¹ Ibid., p. 45

s'est donnés »⁸². Or il ne faut pas oublier que dans la réalité de la pratique, « les problèmes n'arrivent pas tous déterminés entre les mains du praticien »⁸³. D. Schön met en évidence que le professionnel face à une situation complexe, celle-ci ne peut pas être seulement résolue à l'aide de la technique ou d'une théorie. Le praticien est amené à réfléchir et à mobiliser des savoirs autres que des savoirs théoriques. Ainsi, l'action ne découle pas d'un simple automatisme mais l'action provient d'une décision qui naît d'une réflexion dans l'action. D. Schön précise que ces savoirs en cours d'action, le praticien n'a pas conscience de les mobiliser puisque « nous sommes souvent incapables d'expliquer ce que nous connaissons. Nous nous sentons même un peu perdus quand nous tentons de l'expliquer ou bien nous en faisons des descriptions qui sont de toute évidence inadéquates. Habituellement notre savoir tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos *actes* »⁸⁴. Le savoir tacite est le savoir en cours d'action que nous sommes amenés à mobiliser pendant une action sans avoir y réfléchir.

Il en reste aussi une réflexion qui naît ensuite, il s'agit alors d'une réflexion sur l'action. D. Schön indique qu' « une bonne partie de la réflexion en cours d'action et sur l'action tourne autour de l'effet de surprise. Lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent que les résultats escomptés, on tendance à ne plus y penser. Mais si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réagir en réfléchissant en cours d'action »⁸⁵. Nous sommes donc invités à réfléchir à ce que nous faisons lorsque nous sommes confrontés à la nouveauté ou à l'inhabituel pour en tirer un apprentissage. Le praticien réflexif articule une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action.

⁸² Ibid., p. 65

⁸³ Ibid., p. 65

⁸⁴ Ibid., p.76

⁸⁵ Ibid., p.84

II.3.3- La pratique réflexive selon Philippe Perrenoud⁸⁶ :

II.3.3.1- Les moments de la pratique réflexive :

Ph. Perrenoud rappelle que la pratique réflexive s'inscrit dans la pratique professionnelle. La dimension réflexive des pratiques professionnelles ne se limite pas à la réflexion que la praticien a avant de commencer une action, puisqu'il s'agit de penser l'action et non de réfléchir l'action. La pratique réflexive prend comme support de réflexion l'action elle-même. Le praticien est un praticien réflexif lorsqu'il « se regarde se regarder agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré »⁸⁷. En effet, le praticien réflexif réfléchit sur l'action qu'il a fait en cherchant à analyser « comment » il a fait et « pourquoi » il a fait ce choix. Ph. Perrenoud distingue deux types de réflexion sur l'action. La première a lieu presque simultanément avec l'action, la réflexion se fait juste après l'action sans distance et la réflexion est réinvestie aussitôt. Ph. Perrenoud la nomme « le temps de l'action en cours ». La seconde a lieu lorsque l'action est finie, la réflexion est alors plus posée mais elle ne permet plus sa modification. Ph. Perrenoud la nomme « le temps de l'après-coup ». Ainsi, la réflexion qui a lieu dans l'après coup permet de nourrir une action à venir. Le praticien réflexif est alors dans cycle où chaque moment de réflexion de l'action après coup nourrit à la fois un retour sur l'action et prépare une éventuelle prochaine action. Ph. Perrenoud précise que rien ne permet de dire que ces deux moments de l'après coup ont lieu de manière distincte, c'est pourquoi il ne distingue que deux fonctions à la réflexion de l'après-coup :

- La « fonction de catharsis », le praticien revient sur l'action pour construire du sens et intégrer l'action vécue.
- La « fonction d'apprentissage » peut préparer pour affronter une situation similaires. Cette fonction renvoie à la professionnalisation, elle permet de faire un lien entre des savoirs et une situation.

Ph. Perrenoud précise que la réflexion de l'après-coup vient continuer la réflexion de l'action en cours c'est à dire que pour le praticien réflexif, il va mettre en mémoire des

⁸⁶ Perrenoud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in Education permanente, n°160, 2004-3, pp.35-60

⁸⁷ Ibid., p.38

questions dans l'action et il y reviendra après au moment d'une réflexion de l'après-coup pour les approfondir. Ainsi la réflexion pendant l'action permet de réguler et la réflexion de l'après-coup permet d'apprendre de l'expérience. La réflexion de l'après-coup « peut permettre d'identifier des « structures invariantes de l'action » »⁸⁸ c'est à dire qu'elle permet l'accès à notre « habitus »⁸⁹ (qui est l'ensemble des structures invariantes d'action). L'action passée peut se reproduire lors de circonstances similaires puisqu'elle est contrôlée par les mêmes structures invariantes stables. Le praticien réflexif grâce à la réflexion sur l'action prend conscience de son habitus et peut le faire progresser. La pratique réflexive peut permettre de faire un travail sur l'inconscient de sa pratique. Un travail réflexif a pour limite ce que chacun a fixé entre la peur et l'envie de savoir.

II.3.3.2- Les savoirs dans une pratique réflexive :

Dans une pratique réflexive s'engage des savoirs issus de l'expérience, des savoirs experts et des savoirs issus de la recherche. La pratique réflexive ajoutera de nouveaux savoirs seulement si la réflexion de l'après coup prend une fonction d'apprentissage. Le nouveau savoir sera nouveau uniquement pour le praticien qui le construit. Le nouveau savoir peut être un savoir connu mais qui sera enrichi. Ph. Perrenoud précise que l'acquisition de nouveaux savoirs est le but de la pratique réflexive. La pratique réflexive permet de développer l'acquisition des savoirs issus de la recherche et des savoirs experts et de savoirs qui seront réinvestis dans des situations similaires.

⁸⁸ Ibid., p.43

⁸⁹ Bourdieu, P. cité dans Perrenoud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in Education permanente, n°160, 2004-3, p.43

II.3.3.3- La formation à la pratique réflexive :

La formation à la pratique réflexive peut se faire à différents degrés. La formation peut se limiter à mettre la pratique réflexive à des moments précis comme des séminaires, des groupes de réflexion. A l’opposé, la formation peut intégrer la pratique réflexive comme un élément principal du travail comme dans les formations où l’apprentissage se fait par problèmes. Entre les deux, la pratique réflexive peut se développer dans des modules et dans des modules qui aident à son développement mais dont ce n’est pas l’objectif principal. Pour cela il faudra débattre « sur la construction de savoirs et de compétences par la pratique réflexive, sur la conception et le fonctionnement de dispositifs spécifiques (...), sur le développement de la pratique réflexive dans des unités de formations dont ce n’est pas la vocation principale : cours, séminaires, travaux pratiques (...) »⁹⁰.

Les praticiens réflexifs devront être formés par un cursus qui intègre au dispositif d’alternance des retours sur la pratique à travers la didactique, les approches transversales, les approches technologiques. Ensuite, l’analyse des pratiques devra être animée par des formateurs formés et convaincus par la pratique réflexive. De plus, les savoirs savants et experts devront servir la réflexion dans l’action et la réflexion de l’après-coup.

II.3.4- L’analyse des pratiques de Marguerite Altet:

Marguerite Altet nous présente l’analyse de pratique mise en place pour former les futurs enseignants pour permettre de développer une pratique réflexive. Ainsi la formation réflexive permet au futur enseignant de résoudre des situations auxquels il sera confronté mais ainsi imaginer de nouvelles pratiques. Il permet donc au futur enseignant d’interroger sa pratique. Marguerite Altet ajoute qu’une conception de la professionnalisation axée sur la pratique demande que cette conception se base sur un perpétuel va et vient entre théorie –pratique se déroulant en deux processus. Le premier processus consiste à partir d’une pratique initiale en une pratique reproblématisée. Le second processus consiste de passer de la théorie à une théorie par la mise en pratique des concepts. Pour Marguerite Altet, le principe de la construction d’une pratique réflexive en formation se fait par l’alternance entre des pratiques sur un lieu de stage et des moments de réflexions et de théorisation.

⁹⁰ Perrenoud, Ph., 2004, op. cit. , p.53

La démarche d'analyse de pratique doit être un véritable programme de formation. Pour cela, il doit rassembler « des stagiaires à un rythme régulier, dans des lieux et sur des temps institutionnalisés »⁹¹. La démarche consiste à regrouper les stagiaires et à les faire accompagner par des formateurs qui les aideront à conduire l'analyse des pratiques. Il s'agit d'analyser entre pairs les pratiques des stagiaires. Le stagiaire choisit une situation qu'il rapporte à ses pairs pour la mettre en mots, ces derniers posent des questions afin de mieux clarifier la situation puis la confrontent à des pratiques vécues. Le formateur qui accompagne le groupe intervient si le groupe le juge nécessaire. Le formateur apporte des outils conceptuels, des références théoriques dans le but de les aider à comprendre le processus d'analyse. Le formateur doit adapter son propos pour ne pas avoir un discours déclaratif puisque son rôle est d'accompagner et non de conseiller ni d'évaluer. L'analyse de pratiques doit mettre en relation des actions pour leur donner du sens. L'analyse de pratiques ne permet pas le jugement c'est pourquoi le formateur qui accompagne ne doit pas être celui qui évalue.

Une formation professionnelle qui s'appuie sur l'analyse des pratiques se doit de mettre en la formation sur le terrain et sur les moments de préparation à la pratique. Les savoirs et les gestes professionnels se construisent dans la pratique. Le formateur lui permet d'acquérir connaissances cognitives, sociales, culturelles... mais c'est en les mobilisant dans l'agir qu'elles deviennent des compétences pour le stagiaire. Lors de leur formation les stagiaires vont devoir acquérir les différents savoirs de la connaissance enseignante. Marguerite Altet⁹² les décrit comme suit :

- « les savoirs à enseigner » : les savoirs qui font l'objet de transposition didactique pour devenir des savoirs à enseigner.
- « les savoirs pour enseigner » : les savoirs issus des sciences de l'éducation et les didactiques issus de la recherche.
- « les savoirs sur enseigner » : les savoirs issus des enseignants c'est à dire les savoirs issus de la pratique qui sont transmissibles et discutables.

⁹¹ Altet, M. (2004). « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action » in *Education Permanente* , n°160, 2004-3, p.103

⁹² Ibid., pp.105-106

- « les savoirs de la pratique » : les savoirs d'expérience des enseignants.

Les formateurs adapteront les savoirs acquis durant leur formation en les confrontant à la réalité du métier en fonction de l'expérience acquise.

Dans une formation, l'analyse des pratiques a pour but de former des praticiens réflexifs qui sont capables d'analyser leur pratique puis de les transformer en savoirs professionnels. Comme le précise M. Altet, « former des enseignants, c'est concevoir le métier comme une pratique réflexive »⁹³. La construction de la pratique réflexive se met en place à partir de l'analyse de l'expérience. La mise en place de l'acquisition de la posture réflexive dans les formations en alternance permettent l'intégration des différents savoirs.

II.3. 5- La formation des enseignants à la pratique réflexive de Philippe Perrenoud :

Philippe Perrenoud⁹⁴ propose de former les enseignants à la pratique réflexive. Il rappelle d'abord que la pratique réflexive est propre à chaque métier. Il garde l'idée que le praticien se prend pour objet de sa propre réflexion en réfléchissant à sa manière de faire de façon constrictive et critique. Ainsi chacun peut apprendre de son expérience et construire des savoirs qui seront réinvestis dans les situations suivantes.

La formation des enseignants à la pratique réflexive permettrait de se doter d'une capacité d'analyse et de développement professionnel. La formation des enseignants devrait donc comporter un dispositif d'alternance et une démarche clinique de formations. La formation des enseignants devrait intégrer une formation réflexive pour permettre d'analyser le travail, les situations éducatives. Philippe Perrenoud précise que la formation réflexive ne doit pas se limiter à quelques heures mais elle doit traverser « l'ensemble du programme de formation. »⁹⁵. Les futurs enseignants doivent être accompagnés sur le

⁹³ Ibid., pp.106-107

⁹⁴ Perrenoud, Ph.(2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet » in *Les cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45

⁹⁵ Ibid., p.44

terrain par des maîtres de stage ayant aussi la culture de la pratique réflexive. Philippe Perrenoud conseille que les maîtres de stage soient des « enseignants engagés dans des innovations, ouverts au travail d'équipe et aux démarches de projets, prêts à se remettre en question »⁹⁶.

Pour la formation des futurs enseignants, il faudra mettre en place un « contrat réflexif » qui expliquera la formation et notamment qu'elle intègre la pratique réflexive. Ce contrat devra stipuler que les maîtres de stages pourront partager leurs réflexions sur leur pratique. Philippe Perrenoud propose en quelque sorte que le maître de stage idéal favorise l'explication des attentes et du contrat didactique, verbalise ses modes de pensées, renonce à paraître comme un modèle, exprime ses doutes, accepte les différences et part de ses erreurs pour progresser. Le « contrat réflexif » entre le formé et le formateur, ici le futur enseignant et l'enseignant maître de stage, doit s'adapter à leurs besoins. Il devra permettre au maître de stage de partager ses questionnements et d'accepter les questions et au futur enseignant de questionner le maître de stage sans porter de jugement et d'être interrogé sur son savoir. C'est à dire que le « contrat réflexif » se veut « un contrat de questionnement réciproque »⁹⁷. Le « contrat réflexif » peut exister si deux conditions sont respectées. La première, des stages dirigés vers la pratique réflexive autorisant chacun à poser des questions. La seconde, une formation des formés et des maîtres de stages « à jouer à deux le jeu réflexif »⁹⁸. L'institution doit aussi jouer un rôle en garantissant une médiation s'il y a besoin. De plus, pour que la pratique réflexive soit plus pertinente, il faut l'inscrire dans le programme de formation sous la forme d'unité de formation spécifique.

⁹⁶ Ibid., p.44

⁹⁷ Ibid., p.45

⁹⁸ Ibid., p.45

II.3.6- La réflexivité dans l'alternance selon Andrey Geay⁹⁹ :

Andrey Geay rappelle que « tout professionnel compétent est un « praticien réflexif » qui cherche les clés d'intelligibilité de son action (lectures, conférences, formation permanente) »¹⁰⁰. C'est pourquoi l'alternance doit inscrire dans son projet de formation la pratique réflexive. La mise en place de la pratique réflexive dans l'alternance permet, en premier, d'adopter une posture réflexive c'est à dire que l'apprenant prend sa pratique comme objet de réflexion. Elle permet, en second, de rompre avec le dispositif théorie-pratique en transformant l'expérience en connaissance ce qui transforme le rapport au savoir. En troisième, elle permet de « construire son identité professionnelle dans une double culture »¹⁰¹, l'apprenant prend du recul entre la culture du centre de formation et la culture de l'entreprise. Cette mise en place entraîne donc l'analyse de pratiques qui est un travail de réflexion entre pairs animés par un tiers garant de la méthodologie. L'analyse de pratique s'effectue alors sous la forme d'une séquence pédagogique où la place de la l'écriture est importante pour la réflexion sur l'action. L'analyse des pratiques permet de comprendre une expérience vécue qui est parue complexe.

Face à une situation complexe, il faut la simplifier pour pouvoir agir mais il faut apprendre à simplifier pour ne pas rester dans une situation complexe. A l'inverse, l'apprentissage de techniques déjà simplifiées ne permet pas de résoudre une situation complexe. L'alternance permet de répondre à ce problème en mettant en place de l'analyse des pratiques. En effet, l'analyse des pratiques permettra de partir de situations professionnelles vécues et permettra de les analyser et de mettre en place un processus d'explication. Le professionnel compétent doit pouvoir expliquer ce qu'il faut. L'explication verbalisée de l'expérience permet ainsi de réduire l'écart entre théorie et pratique.

Dans la formation en alternance, cela prendra la forme de séances d'analyse de pratiques de l'expérience, qui auront lieu régulièrement. Ces séances permettront aux apprenants de mettre en mots, « de retraduire des situations professionnelles et des actions

⁹⁹ Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Education permanente*, n°172, 2007-3, pp. 27-38

¹⁰⁰ Ibid., p. 34

¹⁰¹ Ibid., p. 34

vécues »¹⁰². Ces séances prendront appui sur la rédaction d'un journal de bord. Les séances permettront de mettre en évidence les savoirs en action après avoir problématiser l'expérience. Les séances permettront dans un dernier temps de relier les savoirs en action aux enseignements théoriques. Pour que l'analyse des pratiques décrite ci-dessous puisse fonctionner, il faut mettre en place de l'interdisciplinarité, ce qui suppose d'impliquer des formateurs de plusieurs modules et des professionnels. En effet, il faut mélanger les regards des différents acteurs pour développer la pensée. L'alternance alors mise en place produit un rapport différent entre la théorie et la pratique. Ce rapport n'est plus juste juxtapositif mais intégratif entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique. L'alternance doit permettre le travail de la posture réflexive.

II.3.7- « L'observation réflexive » selon Catherine Guillaumin¹⁰³ :

Catherine Guillaumin présente la démarche de recherche-action mis en place pour répondre à la demande d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) de mettre en place l'apprentissage de la réflexivité.

L'observation réflexive s'organise autour d'une alternance entre observation de la pratique et l'écriture sur cette observation pour apprendre de cette dernière. Le stage est à la fois un temps de formation et un temps d'expérience. L'observation réflexive passe après un temps d'observation en stage par le temps de l'écrit. Cet écrit consiste dans un premier moment à faire la narration d'une situation de stage. La situation de stage est librement choisie et écrite librement par le stagiaire. Ce premier temps d'écriture est aussi un moment d'expérience puisque le passage à l'écrit permet de réfléchir, Catherine Guillaumin nomme cette expérience « l'expérience d'autorialité »¹⁰⁴. Au cours de la période d'observation, le stagiaire tient une place dans la situation du simple fait de sa présence. Les textes écrits par les stagiaires sont écrits de manière à ne pas rendre possible la reconnaissance des lieux. Le texte écrit par le stagiaire est ensuite envoyé à C.

¹⁰² Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Education permanente*, n°172, 2007-3, p.37

¹⁰³ Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive en formation » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 165-172

¹⁰⁴ Ibid., p.169

Guillaumin, et devient suite à un dialogue l'objet d'une analyse. Cette analyse consiste à « distinguer les faits des interprétations produites par l'auteur au cours de son récit s'appuyant sur les mots utilisés »¹⁰⁵. A la fin de son analyse, le stagiaire rédige un nouveau texte en précisant ce qui a été appris de la situation d'observation choisie ainsi que les questions qui se sont imposées. Le stagiaire construira alors son savoir à partir des lectures qui découlent de son questionnement. Chaque production fait l'objet d'un suivi personnalisé grâce aux interactions stagiaire-formateur-stagiaire. L'accompagnement fait par le formateur est celui qui guide, l'analyse du texte est faite du point de vue du stagiaire.

II.3.8- L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch¹⁰⁶ :

Pierre Vermersch rappelle que la prise de conscience de son vécu pour se l'approprier comme des éléments de base pour améliorer sa pratique professionnelle ne peut se faire que difficilement sans l'aide d'une tierce personne. Il ajoute que si nous définissons « connaître » comme « le fait de pouvoir conceptualiser », « alors nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous « connaissons » »¹⁰⁷. La prise de conscience est le passage du vécu vers l'explicitation de la conscience réfléchie. L'implicite sera alors mis à jour par des techniques d'aide à l'explicitation. Pierre Vermersch s'appuie sur les travaux de Husserl et il rappelle que la conscience prérefléchie signifie que nous avons conscience à chaque moment vécu et la conscience réfléchie c'est prendre conscience de la conscience prérefléchie. Nous pouvons reprendre l'exemple du spectacle donné par P. Vermersch, lors d'un spectacle, au moment où nous voyons le spectacle, nous avons conscience du spectacle mais nous n'avons pas conscience de la façon, dont nous le percevons. Ainsi, lorsque nous prenons conscience que nous avons conscience du spectacle, il s'agit de la conscience réfléchie et lorsque nous avons conscience du spectacle, il s'agit de la conscience prérefléchie. Dans la vie de tous les jours, le recours à la conscience réfléchie n'est pas nécessaire mais lorsque nous souhaitons analyser ce que nous faisons, il faut aller vers la conscience réfléchie.

¹⁰⁵ Ibid., p172

¹⁰⁶ Vermersch, P. (2004). « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in *Education Permanente*, n°160, 2004-3. pp.71-80

L'explicitation du vécu amène à des obstacles pour la personne qui accepte de faire une démarche réflexive. Les obstacles sont liés au fait que la situation est passée et que celle-ci ne revienne pas immédiatement puisque la peur de ne pas se rappeler en détail de la situation passée. Ainsi lors d'un entretien d'explicitation, le professionnel qui a été invité à raconter une situation professionnelle même s'il sait l'avoir vécu, les détails ne reviennent pas immédiatement même si le professionnel sait qu'il l'a bien vécu. L'entretien d'explicitation va permettre « à la personne de laisser revenir des impressions sensorielles de ce moment passé, des éléments du contexte, n'importe quoi qui n'a pas fait l'objet d'une mémorisation au moment où il était vécu »¹⁰⁸. En utilisant, la consigne de « laisser venir », il n'y a pas l'idée de devoir faire l'effort pour se souvenir de la situation vécue. L'évocation de la situation passée doit se faire à l'aide d'une question qui va permettre la remémoration en faisant mentalement aller vers le lieu de la situation vécue. La suite des questions de l'entretien d'explicitation ne doivent pas évoquer des réalités non exprimées par le professionnel interviewé ni des questions fermées qui induisent une réponse par oui ou non. Il faut faire attention à ceci pour éviter d'orienter l'interviewé et ainsi créer une fausse mémoire. L'interviewer cherchera à fractionner la description de la situation c'est à dire qu'à chaque nouvelle description d'une action (utilisation d'un verbe d'action), l'interviewé demandera une explicitation de cette action.

L'entretien d'explicitation permet la remémoration d'une situation vécue par un système de questions sur la description de l'action. Les questions permettent la verbalisation de la procédure alors mise en place pour connaître les buts des actions qui ont été mises en œuvre dans la situation décrite.

¹⁰⁸ Ibid., pp.76-77

II.3.8- Un dispositif de recherche-intervention et de recherche collaborative de Chantal Leclerc et Bruno Bourassa¹⁰⁹ :

Pour aider les personnes peu scolarisés, non qualifiés ou ayant des problèmes de santé à retrouver un emploi, elles sont accompagnées par des intervenants qui vont les aider à franchir les étapes du retour à l'emploi. Chantal Leclerc et Bruno Bourassa se sont alors intéressés dans leur recherche « à la reconnaissance des savoirs d'expérience de ces intervenants, mais aussi aux conditions de recherche et d'intervention à réunir pour favoriser l'analyse critique et la transformation de leurs pratiques »¹¹⁰. Pour cela, Chantal Leclerc et Bruno Bourassa ont travaillé avec huit groupes d'intervenants volontaires en « visant la révélation et l'explication des stratégies déployées dans l'action, pour faire un travail utile malgré les contraintes de l'organisation prescrite des services »¹¹¹.

L'analyse des témoignages de leur recherche ont montré notamment qu'il y avait une différence entre le travail demandé et le travail réalisé. Les intervenants doivent s'adapter aux différents profils de personnes et pour cela, les intervenants ont développé des stratégies inédites. Ils doivent revaloriser l'emploi dans les projets des personnes sans cacher que le retour à l'emploi sera difficile, ils doivent donc entretenir cet équilibre. Les intervenants doivent en plus aider les personnes dans leurs démarches sanitaires et sociales ou les aider à défendre leurs droits.

Leur recherche s'appuie sur un dispositif de recherche-intervention et de recherche collaboration, le but de leur recherche étant double, d'un côté de mettre en avant les stratégies mises en place par les intervenants et d'un autre côté de favoriser le questionnement et la transformation des représentations qui limitent les intervenants dans leur action. La démarche a consisté à mettre en place des rencontres étalées dans le temps avec des intervenants ayant une même réalité de travail sur des efforts réflexifs d'explicitation. Les rencontres sont animées par deux chercheurs. Ainsi, le groupe de rencontre est invité à réfléchir aux objectifs de travail et à la mise place de projets de transformation de l'agir professionnel. Les chercheurs pour aider les intervenants à créer

¹⁰⁹ Leclerc, C. & Bourassa, B. (2004). « La parole et l'action collectives, passages obligés d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles » in *Education Permanente*, n°160, 2004-3. pp.111-126

¹¹⁰ Ibid., p.112

¹¹¹ Ibid., p.112

des liens et à construire une réponse utilisent des outils d'expression, d'explicitation et de prise de décision. Il est toujours mis en action « la réflexion critique dans un groupe de base ; l'action qui introduit une différence dans le groupe de travail concret ; l'affirmation d'une parole qui laisse des traces dans des espaces publics élargis »¹¹².

Cette démarche permet le changement des pratiques professionnelles par la prise de parole, l'élaboration des règles de travail, par la discussion et enfin par la mise en évidence de la parole collective auprès du public.

¹¹² Ibid., p.119

I.4- DE LA QUESTION DE DEPART A LA PROBLEMATIQUE :

Avant notre travail de recherche sur les concepts, nous nous interrogeons sur l'ancrage possible de l'enseignement des mathématiques dans les formations en alternance.

Après la recherche sur le concept d'alternance, nous avons constaté que dans l'alternance, les cours au CFA devait se « nourrir » du travail fait en entreprise et inversement l'entreprise doit puiser dans les connaissances apprises par l'apprenti au CFA pour valoriser les connaissances et leurs donner du sens. Il s'agit de faire un va-et-vient permanent entre les deux. Nous avons aussi remarqué que les différents auteurs pensent que l'alternance doit être une formation avec des pratiques formatives différentes. Nous avons alors retravaillé notre question de le but d'intégrer l'idée que l'alternance par son mode de fonctionnement peut être un support à l'enseignement des mathématiques.

Après la recherche sur le concept de didactique, nous avons constaté que pour que la relation didactique soit intéressante, il doit y avoir un juste équilibre entre ses trois dimensions « l'élève, l'enseignant et les savoirs ». De plus, les enseignants et les didacticiens en mathématiques doivent échangés entre eux, pour que les enseignants puisse se servir des outils découverts par les didacticiens, et pour que les didacticiens continuent d'avancer dans leur travail à partir des questions soumises par les enseignants. Nous remarquons aussi que la didactique met en avant l'utilisation du vécu d'entreprise comme support d'exercices. Nous avons alors consolidé notre question de recherche en renforcent l'idée que l'alternance à travers le vécu d'entreprise peut servir de support à l'enseignement des mathématiques.

Après la recherche sur le concept de réflexivité, nous avons constaté que la pratique réflexive s'inscrit dans la réflexion sur des pratiques professionnelle pendant et après l'action. De plus, l'analyse de pratiques doit permettre dans un premier temps aux élèves de partir de situations professionnelles et dans un second temps d'acquérir une posture réflexive. Nous avons retravaillé notre question de recherche en renforçant l'idée

que l'alternance par les situations professionnelles vécues peut servir de support à l'enseignement des mathématiques par le biais de l'analyse des pratiques.

Nous avons alors problématiser notre question de recherche et nous sommes donc arrivés à la problématique suivante :

« De quelle manière l'alternance peut devenir un outil pour l'apprentissage des mathématiques par le biais de la réflexivité ? »

Nous avons alors élaboré les trois hypothèses suivantes :

- 1- l'enseignement de mathématiques ne doit plus être organisé seulement sur le modèle « cours – exercices ».
- 2- l'enseignement des mathématiques est favorisé par un travail d'analyse de pratiques.
- 3- l'enseignement des mathématiques fait l'objet de moments pluridisciplinaires pour aider à sa compréhension.

III- L'approche méthodologique :

III.1- LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE :

III.1.1- Le choix de la technique d'entretien :

Il existe plusieurs méthodes de recueils des informations d'après le *Manuel de recherche en sciences sociales*¹¹³ :

- L'enquête par questionnaire :

Elle consiste à poser une série de questions sur la situation sociale, familiale, professionnelle à des personnes les plus représentatives de la population. Les réponses aux questions sont souvent définies au préalable.

Nous n'avons pas choisi cette méthode car elle demande de pouvoir interroger un grand nombre de personnes et elle laisse peu de libertés dans la réponse.

- L'observation directe :

C'est une méthode basée sur l'observation visuelle notamment pour observer le non-verbal.

Nous n'avons pas choisi cette méthode puisqu'elle aurait demandé beaucoup de temps que nous n'avons pas mais l'observation aurait pu être utilisée en complément.

- Le recueil des données existantes : données secondaires et données documentaires

Il s'agit de récolter des documents déjà existants pour y trouver des informations utiles à un autre objet auprès notamment d'organismes officiels. Cette méthode convient pour des recherches sur des phénomènes macro sociaux (exemple : le suicide), des phénomènes démographiques ou encore des phénomènes socio-économiques mais aussi pour l'analyse de changements sociaux ou l'analyse de changement dans les organisations... Cette

¹¹³ Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. (rééd. 2006). p.169-185

méthode permet de faire des économies de temps et d'argent et permet donc au chercheur de consacrer son temps à l'analyse. Cette méthode a des limites puisque l'accès à certains documents n'est pas toujours possible et les critères de recueils ne correspondent pas toujours à celles du chercheur.

- L'entretien :

Il se caractérise par un contact direct avec l'interviewé. L'entretien permet « au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés »¹¹⁴. L'entretien peut être plus ou moins directif c'est à dire qu'il est plus ou moins canalisé par des questions précises. Le chercheur dispose en général des questions relativement ouvertes qui ne seront pas forcément posées dans le même ordre aux interviewés. D'après le manuel de recherche en sciences sociales¹¹⁵, il existe trois variantes d'entretiens, l'entretien semi-directif ou semi-guidé, l'entretien centré, les récits de vie :

- Les récits de vie, il s'agit d'un entretien très approfondi et très détaillé avec assez peu d'interactions. Les entretiens peuvent dans ce cas être divisé sur plusieurs séances.
- L'entretien centré, il s'agit d'un entretien qui a pour but d'analyser les effets d'un évènement ou d'une expérience sur les participants. Le chercheur n'a pas de questions mais une liste de point à étudier. Le chercheur devra poser beaucoup de questions.
- L'entretien semi-directif, il s'agit d'un entretien où le chercheur dispose de « questions-guides » ouvertes qui ne sont pas forcément posées dans l'ordre. Le chercheur devra aider l'interviewé à parlé ouvertement.

Notre choix s'est orienté vers l'entretien semi-directif puisque notre objectif était de laisser une certaine liberté à l'interviewé dans sa réponse pour nous permettre notamment de faire ressortir des idées que nous n'aurions pas anticipées. De plus, l'entretien nous permettra d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Nous avons ensuite élaboré notre grille d'entretien.

¹¹⁴ Ibid., p.173

¹¹⁵ Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris :Dunod.(3eme éd.) p.174-175

III.1.2- La construction de la grille d'entretien :

Nous avons élaborée notre première grille d'entretien qui a été faite en vue d'un entretien exploratoire collectif que nous avons mené auprès d'une classe de CAP.

Nous avons construit cette grille d'entretien en l'axant sur 2 points :

- les attentes des apprentis au niveau des cours ;
- les liens que font les apprentis entre les cours et l'entreprise en particulier en mathématiques.

L'entretien exploratoire collectif nous a permis de comprendre que les questions du premier point devaient être expliquant autrement pour obtenir une réponse plus spontanée des apprentis. Les questions du deuxième point ont été reformulé de manière plus en ouverte en commençant les questions par « pourriez-vous décrire/raconter ».

Ensuite , nous avons retravaillé notre grille d'entretien en tenant compte des observations faite suite à l'entretien exploratoire collectif. Nous avons choisi d'ajouter un point en plus, puisque nous souhaitons comprendre pourquoi ils avaient choisi une formation en apprentissage. Ce point à aborder, nous l'avons divisé en deux thèmes. Dans un premier temps, nous avons alors interrogé leur « parcours scolaire » qui est le premier thème de notre grille d'entretien. Dans un deuxième temps, nous avons choisi d'aborder le thème que nous avons appelé « le CFA » pour comprendre ce que les apprentis en attendaient.

Nous avons ensuite repris les points de notre entretien exploratoire collectif, en y apportant les modifications abordées ci-dessus. Nous avons alors choisi d'appeler notre troisième thème « les cours » où nous abordons la question du déroulement des cours dans le but de comprendre ce que les apprentis apprécient et ce qu'ils apprécient moins. Nous avons alors choisi d'appeler notre quatrième thème « le lien dans l'alternance» où nous

souhaitons voir si les apprentis arrivent à faire ces liens et nous nous intéressons en particulier aux liens faits entre l'entreprise et les mathématiques.

Notre grille d'entretien comporte donc quatre thèmes avec un nombre de questions inégales. Notre grille d'entretien est consultable en annexe.

Nous avons choisi d'utiliser cette grille d'entretien comme une trame en donnant la possibilité de poser les questions dans un autre ordre en fonction de l'entretien mais sans oublier d'aborder les quatre thèmes. Nous nous sommes autorisés à rebondir sur des points abordés par les interviewés lorsque l'idée nous paraissait pertinente. Certaines questions n'ont pas été posées lorsque l'interviewé abordé le sujet de lui-même.

III.1.3- Le choix des personnes interviewées :

Tout d'abord, nous avons choisi d'interviewer des apprentis d'un CFA. Nous avons choisi d'interroger des apprentis plutôt que des formateurs en mathématiques car à notre sens, il était plus pertinent de comprendre comment les apprentis aiment apprendre pour ensuite adapter une ingénierie de formation en mathématiques.

Ensuite, nous avons envisagé d'interviewer des apprentis de classes différentes mais cela fut compliqué à organiser à cause des différents emplois du temps et de l'alternance, les apprentis n'étant pas toujours au CFA. Nous souhaitons ainsi avoir des personnes avec des cursus vraiment différents, des diplômes préparés différents, des niveaux de diplômes différents, avec des âges différents. Comme cela était difficilement possible, nous avons donc choisi de retenir un seul critère pour le choix de nos interviewés. Le critère retenu est que les interviewés soient en apprentissage dans un CFA.

Pour simplifier l'organisation, le choix s'est finalement porté sur une seule classe de CAP puisque notre entretien exploratoire collectif avait été réalisé auprès d'une classe de CAP et que nous avons préparé notre grille d'entretien en fonction. Après trouver une classe de

CAP disponible, nous avons alors expliqué notre démarche à la classe entière, ainsi que de préciser les conditions de réalisation des entretiens (durée, anonymat...), quatre apprentis se sont portés volontaires dont une personne qui trouvait la démarche intéressante. Nous avons donc proposé de les rencontrer dans l'ordre qu'ils le souhaitaient pour permettre d'organiser ces entretiens dans de bonnes conditions.

Nous avons donc trouvés ce choix pertinent puisque les apprentis avaient des profils différents et répondaient à notre critère principal. Nous avons donc rencontrés 4 apprentis :

- Solène, en deuxième année de CAPA Travaux paysagers, elle a essayé après sa troisième un CAPA en soigneurs d'équidés.
- Thomas, en deuxième année de CAPA Travaux paysagers, il a choisi ce CAP suite au stage fait au collège.
- Lucie, en deuxième année de CAPA Travaux paysagers, elle a fait une troisième professionnelle avant.
- Julien, en deuxième année de CAPA Travaux paysagers, il avait ce choix dès sa quatrième.

III.1.4- Le déroulement des entretiens :

Avant de commencer chaque entretien, nous avons réexpliqué aux interviewés le but de notre démarche et le caractère anonyme de l'entretien. Nous leur avons ensuite demandé s'ils étaient toujours d'accord pour être enregistrées et être interviewées.

Les entretiens ont été menés de manière semi-directif puisque nous avons posé nos questions de la grille d'entretien mais dans une attitude d'écoute pour que les interviewées puisse répondre librement comme il est indiqué dans le *Manuel de recherche en sciences*

sociales, « autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient »¹¹⁶.

De plus, nous sommes aussi intervenu de manière à préciser une information ou en intervenant pour aider l'interviewé, pour dissiper ses inquiétudes de manière à le rassurer pour qu'il puisse exprimer ses pensées. Nous avons donc utilisé des interactions d'accompagnement comme « d'accord » et « oui » et des interactions de relances comme « qu'est que tu veux dire par... » « Tout à l'heure, tu disais que... » « pourquoi dis-tu ... ». Nous avons aussi, lorsque l'interviewé marqué une hésitation sur notre question, reformulé ou précisé la question.

Lors des entretiens, les apprentis étaient en cours, pour ne pas déranger le déroulement du cours, les entretiens ont eu lieu dans une salle à proximité de leur salle de cours. Les apprentis sont venus chacun leur tour au moment du cours qu'ils leur semblaient le moins gênant.

Le premier entretien a été mené avec Solène, le 25 mars 2011 au début de matinée. L'entretien a donc eu lieu dans une salle de classe. Le lieu étant familier pour Solène a permis ne pas créer une inquiétude supplémentaire. L'entretien a duré environ 21 minutes. Nous avons dénombré 43 interactions dont 13 interactions de relances ou d'accompagnement.

Le second entretien a été mené avec Thomas, le 25 mars 2011 au début de matinée. L'entretien a donc eu lieu dans une salle de classe. Le lieu étant familier pour Thomas a permis ne pas créer une inquiétude supplémentaire. L'entretien a duré environ 21 minutes. Nous avons dénombré 66 interactions dont 45 interactions de relances ou d'accompagnement.

¹¹⁶Ibid. p.174

Le troisième entretien a été mené avec Lucie, le 25 mars 2011 en milieu de matinée. L'entretien a donc eu lieu dans une salle de classe. Le lieu étant familier pour Lucie a permis ne pas créer une inquiétude supplémentaire. L'entretien a duré environ 16 minutes. Nous avons dénombré 54 interactions dont 24 interactions de relances ou d'accompagnement.

Le quatrième entretien a été mené avec Julien, le 25 mars 2011 au début de matinée. L'entretien a donc eu lieu dans une salle de classe. Le lieu étant familier pour Julien a permis ne pas créer une inquiétude supplémentaire. L'entretien a duré environ 12 minutes. Nous avons dénombré 29 interactions dont 7 interactions de relances ou d'accompagnement.

III.1.5- La transcription des entretiens :

La transcription n'a pas été gênée par la qualité des enregistrements, effectivement l'écoute et la transcription a été facilitée par une bonne qualité d'enregistrement.

Pour réaliser cette transcription, nous avons changé les prénoms des interviewés pour respecter leur anonymat. Nous avons ensuite choisi de numéroter chaque ligne pour faciliter le repérage au sein des entretiens puis retranscrit intégralement les entretiens, tels qu'ils s'étaient déroulés, en précisant si besoin certains moments. Il y a ainsi des silences parfois longs, des interruptions de la parole pour cause d'intervention extérieure (bruit, sonnerie ...). Pour mentionner ces éléments d'information, nous avons utilisé des conventions de transcription qui figurent en annexe.

Pour faciliter la suite de notre travail ainsi que sa lecture, nous avons choisi de codifier chaque interaction, nous avons utilisé la première lettre du prénom fictif suivi d'un chiffre. Nous avons choisi de mettre en majuscule celle correspondant à l'interaction de l'interviewé et en minuscule la notre. Nous avons donc par exemple pour la première interaction avec Solène : « s1 » qui correspond à notre première question et « S1 » qui correspond à la réponse donnée par Sophie à cette question. Nous avons de même « t1 » et

T1 » pour l'entretien avec Thomas ; « l1 » et « L1 » pour l'entretien avec Lucie, « j1 » et « J1 » pour l'entretien avec Julien. Ainsi, lorsque nous mentionnons un extrait d'un entretien, par exemple : « calculs de périmètre» (J23 ; 1.88), il faut comprendre que nous sommes dans l'entretien de Julien à la vingt-troisième interaction et qu'il s'agit de la ligne 88. Les quatre transcriptions de nos entretiens sont disponibles en annexe.

III.2- L'ANALYSE DES ENTRETIENS :

III.2.1- La méthodologie de construction des tableaux d'analyse :

Tout d'abord, nous avons choisi de faire un tableau d'analyse par entretien. La construction à nécessité plusieurs étapes. Avant de commencer la construction des tableaux, nous avons relu les entretiens puis nous avons analysé le premier entretien. Une fois l'analyse du premier entretien terminée, nous sommes passés au second entretien. Nous avons procédé ainsi jusqu'au dernier entretien. Nous avons choisi de procéder par une analyse thématique en découpant le texte en thèmes puis en sous-thèmes comme le suggère Laurence Bardin en écrivant 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)¹¹⁷ en se basant sur le sens global de l'interaction. Nous avons ensuite utilisé l'analyse séquentielle où l'entretien est découpé en séquence. Laurence Bardin précise que « des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), mais aussi stylistique (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux) sont à la base de ce découpage »¹¹⁸. Ainsi, en nous basant sur notre travail thématique, nous avons alors recherché des unités de sens. Pour nous aider, nous avons repéré la présence de conjonction ou d'autres mots de liaison qui indiquent généralement un changement de séquence. A chaque fois que nous commençons la construction d'un tableau d'un nouvel entretien, nous nous efforçons de ne pas tenir compte du précédant comme le conseil Laurence Bardin en écrivant « à chaque nouvel entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même, et des entretiens précédents. »¹¹⁹.

Nous avons alors ensuite pu croisé entre eux les propos tenus par chaque interviewé, contrairement à l'analyse que nous avons traité entretien par entretien, nous avons choisi pour les tableaux de synthèse de croiser les entretiens en fonction des thèmes en gardant les passages qui nous semblaient les plus parlants, les plus explicites, en gardant grâce au codage des interactions et à la numérotation des lignes la possibilité de retrouver les parties du passage dans les entretiens. Nous avons ajusté certains sous-

¹¹⁷ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (11ème éd.). p.101

¹¹⁸ Ibid., p.102

¹¹⁹ Ibid., p. 96

thèmes qui nous paraissaient différents lors de la construction des tableaux d'analyse alors que pendant la construction des tableaux de synthèse ces sous-thèmes, ils nous paraissaient communs. Nous sommes donc parvenu à identifier quatre thèmes différents, ceux-ci se découpant en sous-thèmes (de deux à huit sous-thèmes). Nous retrouvons notamment dans ces thèmes des parties de notre grille d'entretien, ainsi que nos concepts.

Le tableau ci-dessous présente les thèmes et les sous-thèmes que nous avons identifié :

1- Présentation de la personne :	Fonctionnement de l'établissement
Le parcours scolaire	Rythme de l'alternance
Choix de la scolarité	Relation apprentis/formateurs
Projet professionnel	Relation apprentis/patron
2- le collègue :	Relation apprentis/apprentis
Difficultés scolaires	Lien entre l'entreprise et les cours
Relations professeurs/élèves	Lien entre l'entreprise et les mathématiques
Le rythme	4- la didactique :
Les cours privés	En cours
3- l'alternance :	En mathématiques
Représentation de l'alternance	

Il nous a semblé parfois délicat de « classer » certaines séquences dans telle ou telle catégorie, la séquence pouvant se référer à différentes thématiques. Il nous a cependant fallu faire des choix, sur lesquels nous nous sommes permis de revenir par moments, lors de l'interprétation.

Tous nos tableaux d'analyse (entretien par entretien et par thématique) sont consultables en annexe de notre travail de recherche.

III.2.2- L'analyse des entretiens :

Nos quatre entretiens ont entre 43 et 66 séquences réparties de sur les quatre thèmes.

➤ **Solène : le choix d'une formation par apprentissage :**

L'entretien de Solène comporte 43 séquences réparties entre les différents thèmes. Solène commence par se présenter en nous rappelant son parcours professionnel, le choix de son orientation et son projet professionnel (3 séquences). Ensuite, elle nous raconte comment elle a vécu ses années passées au collège avec les difficultés scolaires qu'elle a rencontrées et la relation qu'elle avait avec ses professeurs (5 séquences). Solène nous parle ensuite de son alternance, en nous exposant le fonctionnement de son centre de formation, les rapports entre les apprentis et les formateurs ainsi que les liens qu'elle tisse au fur et à mesure entre ses cours et son travail en entreprise (13 séquences). Enfin, Solène nous parle de la didactique (17 séquences).

Solène commence par présenter son parcours scolaire, elle a été au collège où elle a été jusqu'à la troisième. Mais au collège, elle avait beaucoup de difficultés. Après sa troisième générale, Solène a commencé un CAPA en soigneur, mais à cause de problèmes de santé aux genoux, elle a dû arrêter et changer d'orientation. Ensuite, elle a mis cinq ans pour trouver sa nouvelle orientation. Elle a choisi de s'orienter dans les travaux paysagers. L'an dernier, elle a trouvé un maître d'apprentissage qui lui a permis de commencer son CAPA en travaux paysagers.

(S1 ; l.4-10) : « j'ai fait **ma troisième générale** donc je suivais pas du tout depuis la première donc **j'avais beaucoup de difficultés** et j'étais donc et je me rattrape en ce moment et après ma troisième générale **j'ai commencé un CAPA en soigneur d'équidé** que **j'ai vite arrêté** car j'avais des problèmes de santé au niveau des genoux et pis bon à 16 ans j'habitais sur place c'était assez donc (silence) les conditions étaient assez difficiles. Et pi du coup pendant 5 ans j'ai cherché un M.A. et le métier que je voulais faire. Et pi l'année dernière j'ai enfin trouvé mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers. »

Solène nous raconte sa vie au collège en rappelant qu'elle avait des difficultés dans ses apprentissages sauf dans certaines matières comme l'art plastique, la musique et le sport. Elle se souvient que les professeurs n'étaient pas là pour l'aider. Elle a le sentiment que les professeurs ne s'occupaient pas d'elle. Solène ne trouvait plus sa place au collège, elle ne faisait plus l'effort d'aller en cours. Du fait, qu'elle n'allait plus en cours, lorsqu'elle revenait elle se sentait traitée très sévèrement par ses professeurs.

(S4 ; 1.19-20) : « *comme j'ai dit j'ai pas (rires) j'étais pas super douée à part en art plastique, en musique et en sport et bah je sais pas trop comment expliquer* ». (S5 ; 1.23) : « *bah les profs ne m'ont pas assez aidé j'ai été saqué parce que du coup j'allais pas en cours donc ils s'occupaient pas de moi du coup [pause] ils m'aidaient pas quoi ils m'enfonçaient plus qu'autre chose donc j'ai pas grand-chose à dire à part ma prof d'art plastique, de musique et de sport où j'étais bonne et donc du coup qui m'aimait bien quoi les autres profs étaient pas forcément avec moi* ».

Solène précise que lorsqu'elle n'arrivait pas à comprendre un exercice, personne ne venait l'aider. Elle ajoute que certains ne l'aimait pas et qu'une fois un de ses professeurs lui « avait foutu la honte » (S6 ; 1.30). Solène ajoute que les classes avaient plus d'élèves qu'au CFA mais les professeurs auraient pu prendre du temps pour lui expliquer les choses qu'elle ne comprenait pas.

(S6 ; 1.29-33) : « *Bah en cours, j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice ils venaient pas vers moi m'expliquer et euh à part ma prof d'histoire et d'SVT qui m'a foutu la honte devant tout le monde je savais qu'elle m'aimait pas elle avait même réprimander après prof de math de français, après les profs c'était toujours pareil c'est pas comme ici ils venaient pas voir la personne et lui explique* ». (S7 ; 1.35) : « *c'était des plus grandes classes aussi mais ils auraient pu prendre quelques minutes* »

Ensuite, Solène nous explique pourquoi elle a choisi de faire un CAPA en travaux paysagers. Elle a choisi cette orientation en premier parce qu'elle aime les plantes. De plus, elle a toujours été bercée par le monde des plantes puisque son père est paysager, elle avait une idée du métier, et sa mère a toujours aimé les jardins.

(S2 ; 1.12-14) : « *un choix car mes parents étaient mon père étant paysager connaissait le métier et ma mère étant assez (silence) fan des jardins etc on a un grand jardin on s'y*

met tous donc j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite et j'aime bien les plantes donc »

Solène précise après qu'elle a choisi de faire sa formation dans un CFA, tout d'abord, pour lui permettre de relever son niveau scolaire et ensuite, pour acquérir de l'expérience professionnelle.

(S13 ; 1.65-70) : « *Math français relevait mon niveau scolaire pour montrer aux autres que je suis pas inculquer (...) je m'attendais à relever mon niveau scolaire et pis avec le professionnel prendre tout ce que j'avais besoin pour ma vie professionnelle après quoi ».*

Elle ajoute ensuite qu'elle a choisi cette formation parce qu'il s'agit d'une formation en apprentissage. En effet, grâce à ce système, elle perçoit un salaire et cela lui permet d'apprendre un métier. Lorsque que Solène est en cours, elle apprécie de faire des travaux pratiques comme ça elle n'est pas assise toute la journée. Elle apprend autrement que sur du papier. Solène préfère l'apprentissage, puisque l'expérience qu'elle aura acquis pendant sa formation l'aidera à trouver un travail. Après, Solène ajoute que la formation lui permet d'avoir une revanche sur le collège puisqu'elle a des bonnes notes.

(S8 ; 1.37-42) : « *Pour l'apprentissage j'trouve que c'est vachement mieux d'ja la réalité on est payé quoi on a un salaire au bout du mois deuxième parce que bah on rentre tout de suite dans le métier c'est pas comme si on passait toute l'année à l'école on fait des travaux pratiques donc on apprend pas que sur du papier, on sait ce qu'il y a faire. Et je pense que pour trouver un travail c'est bien ça ajoute c'est de l'expérience acquise (silence) que sur papier on aurait pas » ; (S13 ; 1.66-67) « *dès fois j'aimerais bien retourner dans mon collège et leur montrer mon bulletin scolaire devant les yeux et leur dire « et ça c'est qui ».**

Ainsi, elle est motivée puisque dans un premier temps elle a choisi cette filière, une filière qui lui plaît, puis dans un deuxième temps parce qu'il y a des cours de pratiques professionnelles, et qu'elle part en entreprise voir la réalité du terrain. Toute cette motivation permet à Solène de rester concentrer en cours donc de mieux travailler et elle obtient de bons résultats.

(S10 ; 1.53-58) : « *Je savais qu'il y avait des cours de français math etc mais en général l'apprentissage c'est nous qui **le choisissons dans la branche** qu'il veut du coup **ça motive** la personne beaucoup parce qu'on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le professionnel on va être aussi en entreprise sur le terrain et du coup **ça motive** vachement les personnes et du coup **je me suis motivée** à partir et du coup je me suis **vraiment motivée et mes notes** [bruits extérieurs] j'arrivais **mieux à travailler à me concentrer** »*

(S11 ; 1.60-61) : « *On ait sur le terrain donc y a la motivation on fait ce qu'on aime donc la motivation... **ça aide pour les cours pour la concentration** pour tout quoi* »

Après, Solène évoque son alternance. Elle nous explique que même si avant de rentrer en formation, elle n'imaginait pas que cela serait vraiment différent du collège, où les enseignants font leurs cours. Sa formation, lui a permis de voir que les formateurs prenaient le temps de venir voir chaque personne qui était en difficulté. En plus, elle a le sentiment que les explications fournies sont plus simples, que les formateurs prennent le temps pour expliquer. Elle apprécie ce changement.

(S9 ; 1.44-50) : « *Vu que j'ai déjà testé une formation en CAPA soigneurs d'équidé je savais à quoi m'attendre mais bah **je voyais pas sa comme ça** je voyais **ça plus comme au collège les profs font les cours etc du coup comme c'est des formateurs ils viennent voir les élèves qui ont des difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas et je trouve ça génial** pis même je trouve **qu'ils expliquent mieux qu'au collège ils prennent plus le temps de bien expliquer** et avec des mots car généralement ceux qui sont en apprentissage c'est ceux qui ont du mal en cours généraux et du coup **leur explication est plus facile.** »*

Solène parle aussi des cours qu'elle aime comme la biologie, les mathématiques et la reconnaissance des végétaux. Ce qui lui plait dans la biologie c'est que Solène aime bien savoir comment les choses fonctionnent, de quoi sont faites les plantes par exemple.

(S18 ; 1.87) : « ***La biologie et les maths** (rires) a aussi la **reconnaissance*** ». (S19 ; 1.89-91) : « ***La biologie en fait j'aime bien** euh rentrer dans les vraiment (silence) je suis vachement manuelle **j'aime savoir comment c'est fait** ça m'intrigue c'est bah **j'aime bien** je sais pas comment expliquer ça et voilà ». (S20 ; 1.93-94) : « *Oui voilà **pourquoi elles****

sont vertes pourquoi elles fleurissent pourquoi elles font des fruits etc pourquoi telle plante doit aller dans tel sol c'est (rires) voilà ».

Solène par contre dit qu'elle n'aime pas l'histoire, elle n'arrive pas à retenir les dates même si elle aime bien savoir ce qui c'est passé en France.

(S22 ; 1.98) : « **les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière** » . (S23 ; 1.100-102) : « **j'arrive pas du tout à retenir les dates** les cours d'histoire y a pas mal de dates et généralement **je suis un peu perdue dans les chiffres j'aime bien les cours d'histoire mais c'est vrai c'est une matière que j'arrive pas du tout à retenir même si je révise** ». (S24 ; 1.104-106) : « **si j'aime bien l'histoire parce que ça raconte notre vie et pi c'est bien de savoir ce qui s'est passé en France pourquoi on est là c'est vrai que j'ai pas mal de mal avec les dates y a tellement de données de choses** »

Solène n'aime pas non plus quand un formateur choisit les chapitres qu'il fait ou non car elle a peur d'être pénalisée à l'examen si elle n'a pas vu tous les chapitres.

(S25 ; 1.109) : « (silence) ba je dirais **le prof d'agronomie car il saute des cours** ». (S26 ; 1.111) : « **et parce qu'il le choisit surtout** ». (S27 ; 1.114-115) : « (...) **je me dis que si à l'exam on tombe sur ça on fait quoi** ». (S28 ; 1.118-119) : « (...) **et non il a pas droit de choisir c'est un risque à prendre si on tombe sur ça à l'examen on a zéro quoi** »

Solène raconte également des liens qu'elle peut faire entre l'entreprise et ses cours. En premier, elle fait un lien avec la reconnaissance des végétaux. En second, elle fait un lien avec les cours de pratiques professionnelles même si les cours sont plus précis, il y a plus de temps pour faire les choses qu'en entreprise. En troisième, elle fait un lien avec ses cours d'agronomie puisqu'il faut qu'elle connaisse notamment la terre pour bien planter.

(S31 ; 1.134-139) : « (silence) **c'est surtout avec la reconnaissance parce que les cours de pratique on nous apprend à faire du mieux possible et à prendre tout notre temps après en entreprise c'est sûr c'est plus du rendement donc on prend moins le temps on fait pas au mieux oui c'est plus au niveau de la reconnaissance, agronomie aussi parce que du coup y a plusieurs terres différentes faut savoir changer la nature de la terre donc**

avant ça il faut connaître les terres comment elle est structurée etc. oui donc je dirais surtout sur de la plantation »

Elle ajoute que la biologie, elle ne s'en sert pas directement sur le terrain de l'entreprise mais cela lui permet de mieux connaître les plantes.

(S32 ; 1.141-142) : « *bah si après la biologie on sent sert pas mais c'est de la curiosité c'est des choses qu'on apprend oui on va pas dire donc la plante est verte avec la chlorophylle au travail (rires) »*

Ensuite, Solène fait du lien avec ses cours de mathématiques notamment pour les calculs d'angle droit, le calcul des massifs (en mètres carrés), le calcul de distance de plantation. Solène affirme que ces notions sont vues dans les cours de mathématiques.

(S33 ; 1.144-148) : « *oui création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout de suite les math angle droit massif de temps de mètres carrés la distance de plantation les math sont toujours la mettre le produit qui faut si il manque de la terre c'est vrai que ça agit pas mal de fois presque tout le temps on a besoin des math même si du petit tu obligeais si ta pas de math ba c'est moche quoi (rires) c'est pas symétrique ou euh »*. (S34 ; 1.150-153) : « *oui le programme de math est quand même beaucoup basé sur ce qu'on a vu en en entreprise c'est vrai que c'est bien pour ça on travaille beaucoup sur le mètre cube un peu les fractions car ça fait partie du programme (...) »*.

Pour finir, Solène ajoute que pour un cours de mathématiques, il faut commencer par des exercices simples et de plus en plus difficiles jusqu'au contrôle. Ensuite, pour les apprentis qui ont des problèmes, leur laisser du temps pour comprendre et leur donner des explications.

(S39 ; 1.165-171) : « **explication simple** euh **les exercices sont assez simples à comprendre pour les premiers** et après c'est **plus difficile pour les contrôles** c'est vrai des fois il laisse pas assez de temps pour travailler pour ceux qui ont des difficultés mais c'est il faut aussi que toute la classe avance (...) **des apprentis qu'ont des problèmes donc qu'ils prennent leur temps** c'est normal s'ils comprennent pas **pour leur donner l'aide** qu'il faut (...) ».

➤ **Thomas : La considération du M.A. et des formateurs**

L'entretien de Thomas comporte 68 séquences réparties entre les différents thèmes. Thomas commence par se présenter en nous rappelant son parcours professionnel, le choix de son orientation et son projet professionnel (9 séquences). Ensuite, il nous raconte rapidement le collège (1 séquence). Thomas nous parle ensuite de son alternance, en nous exposant le fonctionnement de son centre de formation, les rapports entre les apprentis et les formateurs ainsi que les liens qu'il fait au fur et à mesure entre ses cours et son travail en entreprise (33 séquences). Enfin, il nous parle de la didactique (11 séquences).

Thomas commence par présenter son parcours scolaire, il a été à l'école maternelle et primaire puis au collège de la sixième à la troisième mais il a redoublé une fois. Après sa 4^{ème}, il a voulu partir en apprentissage mais finalement, il est passé en troisième pour essayer d'obtenir son brevet qu'il a eu. Après sa troisième, il a choisi d'aller dans un CFA.

(T1 ; 1.5-8) : « ***avant de rentrer au CFA euh bah j'ai fait la maternelle l'école primaire (rires) le collège et au début j'ai voulu faire jusqu'à la 4^{ème} et pas faire la 3^{ème} pour faire un apprentissage directement parce qu'au collège bah en fait j'ai quand même essaye d'avoir le brevet euh j'ai réussi à l'avoir pas avec mention mais j'ai réussi à l'avoir en 3^{ème} (...)*** » . (T2 ; 1.14-15) : « (...) j'ai **redoublé qu'une fois** (...) ».

Au collège, Thomas n'aimait pas l'espagnol et l'histoire, il n'y trouvait pas d'intérêt, sinon des fois, il regrette de ne plus voir ces copains du lundi au vendredi, de ne plus avoir de vacances scolaires et ces mercredi après-midi, et quand il faisait froid ou qu'il pleuvait au moins il était au chaud.

(T4 ; 1.20-21) : « ***y avait les matières que j'aimais pas trop l'espagnol l'histoire c'était un peu mon point faible et j'aimais pas pour moi ça servait à rien entre guillemets de venir à ces matières (...)*** ». (T6 ; 1.26-30) : « ***bah bien des fois je le regrette un peu en ce moment parce qu'on était bien quand il pleuvait quand il faisait froid mais non quand on retrouvait les copains le lundi matin jusqu'au vendredi pas cours le mercredi après-midi les vacances scolaires aussi que j'ai plus maintenant oui y a des moments où ça me manque un peu*** comme tout le monde j pense ».

Mais Thomas est parti pour plusieurs motifs, en premier, parce que certains professeurs ne l'aimaient pas, en deuxième, parce qu'il ne voulait pas être assis tout le temps en

troisième, parce qu'il n'avait pas d'échanges avec les professeurs, il était considéré comme un élève.

(T7 ; 1.32-35) : « *euh déjà les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimaient pas trop euh être assis toute la journée sur une chaise à force ici ça va parce qu'ici les professeurs ils nous considèrent un peu comme des ouvriers pas comme des élèves et d'un côté on a un échange avec les professeurs qu'est pas pareil au collège* ».

Après, Thomas raconte pourquoi il a choisi de faire un CAP en apprentissage. Tout d'abord, il ne voulait plus être à l'école toute l'année. En troisième, Thomas a fait un stage de plusieurs semaines chez un paysager, ce stage lui a plu et il a choisi de s'orienter dans cette filière. Thomas s'est donc mis à chercher un CAP et un maître d'apprentissage pour pouvoir rentrer dans un CFA. Il a aussi choisi l'apprentissage parce qu'il n'est pas trop souvent en cours puisqu'il a trois semaines de formation en entreprise et une semaine de cours.

(T1 ; 1.9-12) : « (...) après j'ai voulu arrêté rester toute l'année à l'école je trouvais ça un peu embêtant donc après j'ai cherché un patron et pis paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de stages dans l'année ça m'avait plu donc j'ai cherché un CAP avec un patron pour rentrer au CFA ». (T16 ; 1.61-63) : (...) c'était 3 semaines en entreprise 1 semaine au CFA donc ça, ça m'a accroché tout de suite parce que j'aime bien pas avoir beaucoup de cours (...) »

Thomas ajoute qu'en choisissant un CAP cela lui donnera un diplôme qui lui permettra sûrement de s'intégrer professionnellement contrairement au brevet des collèges, ce qui le motive donc pour réussir.

(T55 ; 1.204-206) : « (...) voilà ça sera un diplôme c'est pas comme si c'était le brevet des collèges pour moi c'est plus qu'un brevet des collèges c'est un CAP mais euh c'est ce qui peut m'aider à avancer dans le vie »

Thomas précise qu'il a choisi le CFA en fonction du taux de réussite aux examens du CAPA puisque pour lui il donne une indication sur la qualité d'enseignement des formateurs.

(T51 ; 1.189-192) : « Euh que le CFA est très bien (...) ils ont des taux de réussite 90 % je crois (incompréhensible) c'est surtout le taux de réussite qui m'intéressait ça

veut dire qu'on peut l'avoir plus facilement par rapport à d'autres CFA ». (T52 ; 1.195-197) : « *bah oui car après la qualité de travail comment les formateurs apprennent aux apprentis après la technique de comment nous on va réussir à apprendre le taux de réussite ça compte y a aussi la réputation du CFA il est très bien réputé donc euh* ».

Thomas nous raconte ensuite son alternance, il apprécie que les formateurs ne le considèrent pas comme un élève mais comme un collègue.

(T18 ; 1.69-72) : « (...) *au bout de 3-4 mois je voyais ils nous parlaient plus de la même manière ils nous considéraient plus comme des élèves* ». (T48 ; 1.182-183) : « *bah c'est un peu comme si on avait en face de nous un collègue de bureau on discute on rigole en cours ouais c'est comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait cours* »

Ensuite, il trouve les formateurs plus décontractés alors qu'au collège il trouvait ses professeurs un peu froid. Il apprécie aussi de pouvoir tutoyer certains formateurs, de discuter et de rigoler avec eux.

(T19 ; 1.76) : « *bah euh (silence) comme dire (silence) bah y a des profs on peut les tutoyer déjà* ». (T20 ; 1.78-79) : « *pas tous y a des profs qui veut bien qu'on les tutoie on rigole avec eux on chahute un peu c'est pas du tout comme auparavant* ».

Après, Thomas explique sa relation avec son maître d'apprentissage. Pour Thomas, il est important que ce dernier s'intéresse à son travail scolaire. Le M.A. de Thomas reste en contact avec le travail de Thomas au CFA puisque celui-ci reste en contact par téléphone ou par courrier, car il reçoit les bulletins scolaires, les courriers de comportement... En effet, de cette façon, le maître d'apprentissage montre qu'il s'intéresse à son apprenti.

(T55 ; 1.203) : « *ouais et pi je travaille aussi pour mon patron et pi quand il regarde les résultats (...)* ». (T56 ; 1.20-211) : « *bah ouais des fois il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe bah comme la cet après-midi j'suis collé il a reçu un courrier des qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit un courrier les bulletins trimestriels il les reçoit en même temps que chez nous* ». (T57 ; 1.213) : « *Il est toujours en contact avec le CFA* ». (T59 ; 1.218-219) : « *Bah pas qu'en entreprise qu'aussi au CFA il fait comme si on était toujours là il s'intéresse toujours à nous il appelle le CFA* ».

Thomas ajoute qu'il apprécie que son maître d'apprentissage s'intéresse à son comportement au CFA cela lui évite de faire n'importe quoi puisque l'appréciation de son maître d'apprentissage est importante lorsqu'il cherchera du travail s'il veut des références.

(T61 ; 1.223-225) : « (...) *si je fais une bêtise ou un truc comme ça je sais que le patron va être direct mis dans l'heure qui suit au courant donc déjà ça évite de faire des conneries* comme j'ai fait au collège donc que ». (T62 ; 1.228-230) : « Bah en fait là le patron j'ai la paye à la fin du mois après *comme je vais chercher une autre entreprise* au mois de septembre on m'a dit que *des fois le nouveau patron aura besoin d'appeler l'ancien* donc les résultats *ça comptent* aussi »

Ensuite, Thomas parle de ce qui l'aime. Il aime aller au tableau faire des dialogues en anglais ou le cours de mathématiques parce que le formateur prend le temps de les aider ou encore en création puisque Thomas est un peu comme l'ouvrier du formateur. Il ajoute après qu'il aime aussi le sport.

(T26 ; 1.98-100) : « après ça dépend des matières *l'anglais on fait des dialogues* après *on va au tableau on parle avec des personnes en anglais* après *le prof de mathématiques il vient nous aider* il reste 10 minutes un quart d'heure avec nous pour nous aider *ba en création c'est comme si on était ces ouvriers* en fait au professeur » ; (T27 ; 1.103) : « voilà après ils sont comme ça le sport ça dépend des matières »

Après, Thomas explique qu'il fait des liens entre l'entreprise et la pratique professionnelle, en premier, même si en entreprise il avance plus vite qu'en cours, en deuxième avec l'agronomie au niveau de la terre et en dernier avec la biologie au niveau des produits utilisés.

(T34 ; 1.129) : « (silence) ouais *la pratique* ». (T35 ; 1.131-134) : « des trucs qu'on a déjà vu en cours et *pi* qui nous apprennent ici et après on a pas les mêmes chantiers qu'ici *on est plus en avance à l'entreprise* euh quoi d'autre bah si *un peu l'agronomie* exemple la *terre* des trucs comme ça en *biologie* les *produits* et sinon c'est tout ».

En ce qui concerne les mathématiques, Thomas trouve qu'elles lui servent en entreprise, par exemple pour calculer le nombre de sacs pour faire du crépi ou pour le calcul des périmètres et des aires, ou des distances.

(T36 ; 1.137-140) : « euh ouais par exemple la semaine dernière **on a fait muret** donc ba on a fait un muret et fallait **faire le crépi** sur la façade devant et **fallait savoir combien de sacs fallait** moi c'est le BTS qui était avec moi qui a fait pour calculer combien de sac il fallait **sur combien de mètre des trucs comme ça** ». (T38 ; 1.145-147) : « ouais la en ce moment c'est des révisions pour l'examen mais ce qu'on a vu c'est **les périmètres l'aire combien faut par exemple de plantes pour faire un massif des trucs comme ça** ».

Thomas ajoute que pour apprendre les mathématiques, il est préférable pour l'apprenti de partir d'une situation de travail pour répondre à un problème. Le problème peut partir d'un schéma d'un massif où il est demandé de mettre une haie où l'apprenti doit réfléchir à des notions mathématiques.

(T39 ; 1.150-155) : « bah pour moi faire un cours idéal si j'aurai des apprentis en face de moi bah je prendrai **des feuilles avec des petits trucs** par exemple j'sais pas faire le croquis d'une maison un p'tit schéma **combien de plantes il faut mettre dans un massif pour faire une haie une allée des trucs comme ça pour rependre les périmètres** j pense que ça serait plus facile pour les apprentis parce qu'ils se mettent en situation comme si c'était eux le patron et pi ils doivent savoir ». (T40 ; 1.157) « ouais une situation d'entreprise pour faire un schéma »

Thomas ajoute que le formateur doit aussi prendre le temps d'aider les apprentis qui ont des difficultés., de répondre à leur problème.

(T43 ; 1.164-166) : « ba ce que j'aime bien ce que **je trouve bien** c'est **que dès qu'on a un problème directement il vient qu'y a des profs c'est attend 2 minutes au collège c'était ça mon prof de math c'était attendez 2 minutes j'arrive et pi après ça sonnait donc pas temps** ». (T44 ; 1.168-169) : « que dès **qu'on a un problème avec le prof il va directement répondre aux questions** et après on a compris »

➤ **Lucie : Apaisement et apprentissage**

L'entretien de Lucie comporte 54 séquences réparties entre les différents thèmes. Lucie commence par se présenter en nous rappelant son parcours professionnel, le choix de son orientation, son projet professionnel et elle fait un retour réflexif sur son attitude en classe (7 séquences). Ensuite, elle nous raconte comment elle était au collège (4 séquences). Lucie nous parle ensuite de son alternance, en nous exposant le fonctionnement de son centre de formation, les rapports entre les apprentis et les formateurs ainsi que les liens qu'elle peut faire entre ses cours et son travail en entreprise (30 séquences). Enfin, elle nous parle de la didactique (10 séquences).

Lucie commence par présenter son parcours scolaire, elle explique qu'au collège, elle ne trouvait pas sa place, elle se sentait exclue. Elle trouvait les cours compliqués et les professeurs ne lui réexpliquaient pas les choses, c'est pourquoi après sa sixième, elle choisit de faire une année avec le CNED pour avancer à son rythme. Plus tard, elle est rentrée en troisième professionnelle dans une MFR mais l'environnement ne lui convenait pas non plus, elle ne se sentait pas à l'aise.

(L13: 1.36) : « euh bah **pas à l'aise** du tout **exclue** aussi et **c'était pas vraiment adaptée pour moi** ». (L14: 1.38-39) : « **Les cours c'était très compliqué** et j'avais **du mal à suivre** dans toutes les matières **j'étais en retard** d'au moins un mois par rapport aux autres ». (L15: 1.6) : « et bah les **profs** ils **voulaient pas réexpliquer** donc j'étais à **reculons** c'est pour ça qu'après la 6^{ième} j'ai fait une année par le **CNED** ». (L16: 1.6) : « Bien ma mère m'expliquait euh si je **comprenais pas** elle **prenait le temps** ». (L17 ; 1.46) : « Et **j'avancais à mon rythme** comme ceux qui sont au collège ». (L1 ; 1.4) : « j'ai fait une 3^{ième} **professionnelle** dans une MFR et c'est très très **compliqué** ». (L3: 1.9-10) : « (...) moi je n'étais **pas très à l'aise** donc j'ai **fait une année** et après je suis retournée ici ».

Lucie choisit alors de s'orienter vers un CAPA Travaux Paysagers puisqu'elle aime la nature.

(L2 : 1.6) : « *Et après **je suis venue** ici en **CAPA** ».* (L4: 1.12-13) : « *bah euh je **m'intéressais beaucoup à la nature** et donc **j'ai choisi de m'orienter** dans tout ce qui est **travaux paysagers** »*

Ensuite, Lucie parle de la formation en alternance, elle ne pensait pas qu'il y aurait des cours de pratiques même si elle imaginait avoir beaucoup plus de cours. Lucie aime être dans une classe où tous les apprentis veulent faire le même métier.

(L7 ; 1.15) : « *oui **j'imaginais** qu'il y aurait **des cours** mais je pensais **pas qu'il y aurait de la pratique** et tout ça ».* (L8 ; 1.15) : « *oui **beaucoup de cours** et moins de pratique ».* (L9- ; 1.15) : « *et **plus de temps en cours** ».* (L11 ; 1.29) : « *Les cours le fait que beaucoup de gens veulent faire **le même métier** ».*

De plus, Lucie explique qu'elle a toujours des difficultés de compréhension mais elle trouve que c'est mieux que lorsqu'elle est arrivée. Les formateurs vont l'aider à comprendre en lui donnant en premier des exercices plus simples.

(L18 ; 1.48-49) : « *oui j'ai encore **quelques difficultés** euh j'ai **du mal à comprendre** que ce soit l'histoire par exemple ou euh ».* (L20 ; 1.53) : « ***La compréhension** euh pour les exercices **je mets à peu près 20 minutes à comprendre** alors que les autres ils en sont déjà au 5^{ème} exercice alors que j'en suis toujours au 1^{er} ».* (L27; 1.59-60) : « *les **explications les exemples** que les profs nous donnent par exemple pour un exercice compliqué ils vont donner un exemple plus simple pour bien comprendre et après c'est formidable ».*

En plus, elle se sent plus à l'aise . Lucie prend confiance en elle, elle commence à participer en cours. Elle ne sent plus angoissée à l'idée de retourner en cours puisque maintenant elle a pris des repères, elle connaît les matières et elle retrouve des amis.

(L24; 1.59-60) : « *euh (silence) **apaiser** (silence) que ce que j'avais vécu à avant ».* « L23; 1.59-60) : « *euh je suis arrivée en cours d'année **j'ai eu un peu de mal** à m'habituer et cette année **c'est mieux** »* (L22 ; 1.59-60) : « *oui **plus à l'aise** avant j'étais **renfermée sur moi**, je participais pas du tout et là **je commence** quand même **un peu à***

parler » (L25 ; 1.59-60) : « **Avant j'étais tendue je voulais pas revenir maintenant** quand je suis chez mon patron je lui toujours que **j'ai envie de retourner en cours** ». (L26 ; 1.59-60) : « on a **ses amis** on a **des repères on connaît les** matières ces matières par cœur »

Après, Lucie raconte qu'elle n'aime vraiment pas les mathématiques jusqu'à les détester. Elle ne comprend pas donc elle s'énerve, elle ressent alors le besoin d'aller respirer, de se changer les idées en sortant du cours.

(L29; 1.59-60) : « *euh y a des cours que **j'aime pas** particulièrement comme **les maths je hais** ça depuis la 6eme et je **déteste toujours ça** ». (L30; 1.59-60) : « *bah je **m'énerve vite** sur l'exercice **je craque** dès fois et euh des que **je comprends pas** je **m'énerve j'ai besoin d'aller me calmer** à l'extérieur* ».*

Par contre, Lucie aime bien l'anglais, elle est rassurée par le fait que sa mère ait pris des cours d'anglais avec sa formatrice. Lucie apprécie aussi ce cours car si elle veut plus d'explications elle peut aller voir sa formatrice aux pauses ou à la fin des cours. Même si Lucie aime bien le cours comme le français, l'histoire ou encore la biologie, elle ne préfère pas demander en classe, elle a peur des remarques de ses camarades.

(L33; 1.91) : « *oui **en anglais** euh c'est tout* ». (L34; 1.93-94) : « ***J'aime bien** parler anglais la prof est géniale parce que **ma mère a fait des cours d'anglais avec la prof** donc euh pour moi euh **c'est un havre de paix** ». (L36; 1.100-102) : « *bah **quand on comprend pas on peut la voir** aux petites pauses, euh **à la fin des cours on peut lui demander quelques explications** en classe **je suis pas** quelqu'un qui lève la main pour demander des explications ». (L39 ; 1.108-109) : « ***dans les autres matières** français histoire géo et aussi la bio **que j'aime bien** mais c'est un peu compliqué **j'suis pas** quelqu'un qui **a envie de parler en fait** ». (L37 ; 1.104) : « ***j'ai peur** des « **ah elle comprend pas** » tout ça ». (L42 ; 1.116) : « *Bah non c'est pas ça je suis plutôt **quelqu'un qui veut rester en retrait** ».*****

Lucie apprécie aussi l'ambiance de classe détendue, les formateurs peuvent la faire rigoler ou alors lorsque ses camarades font des blagues.

(L32 ; 1.87-89) : « *bah avec eux on fait **ils nous font rigoler** un petit peu ils **détendent l'atmosphère** dès que ça devient pesant enfin bah comme en anglais hier ils*

ont fait enfin mes camarades ont une blague et ça fait rire tout le monde même la prof ce genre de chose c'est agréable »

Ensuite, Lucie explique qu'elle fait des liens entre l'entreprise et la pratique professionnelle, elle fait de la plantation, de la taille, de l'entretien dans les deux. Par contre, elle ne fait aucun lien avec les mathématiques.

(L43 ; 1.118-119) : « *ba en technique on fait forcément de la **plantation**, de la **taille** un petit peu, de **l'entretien** et en **entreprise** aussi on fait ce genre de choses en entreprise (...)* ». (L45 ; 1.125-126) : « *l45-Et avec le cours de mathématiques tu arrives à faire des liens ? L45-Non* ».

Lucie ajoute que pour apprendre les mathématiques, il faut que le formateur explique le cours en prenant le temps de bien réexpliquer au fur à mesure de la demande des apprentis. Lucie précise que pour les apprentis ayant des difficultés, le formateur pourrait être assisté par un assistant qui permette au formateur de corriger les apprentis qui ont le moins de difficultés et à l'assistant d'aider les apprentis en difficultés en leur offrant une aide plus personnalisée. Lucie ajoute que le formateur doit veiller à ce que personne ne se moque des apprentis en difficultés.

(L47 ; 1.131-133) : « *euh comment dire que **le prof prenne le temps qu'il explique** le cours mais au fur et à mesure **on peut demander à réexpliquer** le cours avoir je sais pas une **assistante pédagogique** dans le cours qui **aider les élèves en difficultés*** ». (L48; 1.131-133) : « *voilà pendant que **le prof s'occupe des autres** à vérifier les exercices des autres **elle peut aider*** ». (L49 ; 1.139-141) : « *oui **des personnes qui se moquent des personnes en difficultés** ou des personnes qui disent « tu auras pas ton CAPA » tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi lui faire peur et qu'elle rate son CAPA* »

➤ **Julien : apprentissage et détente**

L'entretien de Julien comporte 29 séquences réparties entre les différents thèmes. Julien commence par se présenter en nous rappelant son parcours professionnel et le choix de son orientation (6 séquences). Ensuite, il évoque le collège lorsqu'il se présente. Julien nous parle ensuite de son alternance, en nous exposant le fonctionnement de son centre de formation, les rapports entre les apprentis et les formateurs ainsi que les liens qu'il fait au fur et à mesure entre ses cours et son travail en entreprise (18 séquences). Enfin, Julien évoque la didactique en parlant des mathématiques (3 séquences).

Julien commence l'entretien par présenter son parcours scolaire, il rappelle qu'il a été 5 ans au collège puisqu'il a redoublé sa quatrième. Son année de sixième et son année de cinquième ont été plus difficile puisqu'il était embêter par les troisième mais à partir de la quatrième, il a commencé à connaître plus de personnes et il est entré dans l'âge de l'adolescence. Il a donc commencé à s'amuser.

(J2 ; l. 6) : « euh j'ai fait **5 ans au collège j'ai redoublé ma 4^{ième}** (...) » . (J4 ; l.17-20) : « je sentais euh l'année de **6^{ième} et 5^{ième}** assez **difficile** parce que je pense que c'est dans tous les collèges les **3^{ième}** ils **martyrisent** un peu les petits donc je pense que j'étais **un peu opprimé** après arrivé en **4^{ième}** on commence à connaître du monde et c'est là qu'on **commence à se libérer** et qu'on est là **c'est bien** ». (J3 ; l.12-15) : « au collège je pense qu'on est dans **la phase de l'adolescence** donc on est **un peu fou fou** du coup y en a qui sont différents de nous ils restent sur les cours ils **s'amuse**nt pas moi j'étais **fou fou** je révisais pas de trop et je pense que **j'ai bien profité** de mes années de collège ».

Au collège, Julien faisait attention à son comportement, à faire des efforts et il avait des bonnes notes. Julien avait le sentiment que les professeurs l'appréciaient. Julien allait toujours en cours mais il s'ennuyait.

(J5 ; l.22-24) : « bah la ça allait super bien **tous les profs m'aimaient bien** je faisais **des efforts** dans tous les cours et euh j'arrivais à **être correcte** à avoir des **bonnes notes après le comportement** suivait pas toujours mais j'arrivais toujours à **faire en sorte que cela se passe bien** ». (J6 ; l.26-29) : « Euh même si **ça se passait bien** j'étais toujours en cours et (silence) **je m'ennuyais** (...) ».

Ensuite, Julien nous parle de son alternance, au début, il pensait qu'il aurait plus de cours et que les cours seraient plus difficiles que le travail. Il a été surpris par le monde du travail, il a dû apprendre des choses.

(J7 ; 1.31-34) : « *je pensais qu'au **niveau cours** c'était un **peu plus difficile** que le **boulot** je devais apprendre le monde du travail donc ça je savais pas du tout mais niveau cours je pensais que c'était un **peu plus difficile** je pensais que j'allais voir un **peu plus de cours** aussi et que ça allait se passer à peu près dans ce système la* ».

En arrivant dans le CFA, Julien a appris à connaître les lieux, les personnes du CFA (les formateurs, les apprentis, le personnel ...) avant de pouvoir se sentir à l'aise et d'apprendre de ces années CAPA. Maintenant, Julien apprécie de pouvoir discuter, de rigoler avec les formateurs.

(J10 ; 1.42-43) : « *Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les **formateurs** apprendre à se connaître les uns les autres et quand tout ça marche bien c'est là qu'on commence à **profiter des années de CAPA*** ». (J12 ; 1.46-48) : « *Bah les **années de CAPA** en fait on se voit pas souvent on se raconte ce qui nous est arrivés on rigole on parle avec certains **formateurs** et ce que je trouve bien c'est quand on apprend à se connaître on rigole pas forcément* ». (J13 ; 1.50-51) : « *Ça apporte un plus parce qu'on se connaît bien donc c'est mieux pour parler entre nous ou avec les formateurs c'est mieux pour discuter* ».

Ensuite, Julien apprécie le cours de pratique professionnelle puisqu'il est dehors, le cours est plus détendu il peut aussi discuter avec ses amis. Il ajoute que dans certains cours de matière générale, il apprécie aussi quand les formateurs discutent avec lui et ses camarades. Julien n'aime pas les cours où il a l'impression de répétitions. Il n'aime pas non plus les cours où les formateurs font le cours sans tenir compte de leur présence, et sans discuter. Julien préfère les formateurs qui ne sont pas strictes c'est à dire qui ne sanctionnent pas sans raison, avec qui le cours se déroule dans le calme.

(J16 ; 1.60-62) : « *Tout ce qui **pratique** on est dehors ça permet de se détendre un p'tit peu et de discuter entre nous y a certaine matière générale qui sont bien parce que les **formateurs** discutent pas mal avec nous* ». (J17 ; 1.64-66) : « *Y a certaines matières on **rabâche** et ça me plaît pas vraiment et les formateurs dans ces matières ils sont pas*

vraiment ils discutent pas vraiment avec nous ils font que leurs cours sans vraiment s'occuper de nous ». (J20 ; 1.75-76) : « *Bah ils sont pas strictes ils donnent pas de punitions sans comme ça ils font leur cours normalement et ça passe dans le calme et je trouve ça bien* ».

Julien explique ensuite que pour se motiver pour aller en cours, il se dit qu'il ait la qu'une semaine et après il retourne à son travail. Julien se motive aussi en pensant aux contrôles et aux CCF qu'il aura et que pour cela il doit aller en cours apprendre.

(J8 ; 136-38) : « *euh je me sens mieux je trouve qu'y un peu trop des fois en cours où je ronchonne j'aime pas trop mais bon j'me dis c'est qu'une semaine après je vais au boulot je vais pouvoir me libérer avoir du temps pour moi et ça passe vite* ». (J21 ; 1.78-80) : « *Même si je me dis que j'aime pas aller dans ce cours la je me dis aussi que je dois y aller parce que faut que j'apprenne j'ai des contrôles des CCF moi je dis que je dois y aller que je dois apprendre un maximum même si je connais déjà la matière* ».

Ensuite, Julien explique qu'il fait des liens entre l'entreprise et en premier avec la pratique professionnelle, il apprend des techniques différentes que celles qu'il voit en entreprise, ce qui lui permet de faire un choix entre les deux. En deuxième, il faut un lien avec les mathématiques, pour Julien, les mathématiques interviennent de temps en temps pour les calculs de périmètre, d'aire ou encore les plans. Par contre, en français et en histoire, Julien ne voit pas de liens possibles.

(J22 ; 1.83-86) : « *Euh le lien y a la pratique y a les math de temps en temps euh après tout ce qui matière générale comme le français histoire pas vraiment non sinon après j'arrive à faire pas mal de liens avec tous ce qui est pratique déjà oui après certains cours de math ou j'ai appris cette année ou l'an dernier déjà oui et pour l'instant ouai c'est tout* ». (J23 ; 1.88-89) : « *Ba tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan* (silence) *ouai tout ce qui est calculs* ». (J24 ; 1.91-92) : « *Ba en matière pratique on apprend d'une certaine façon à faire des choses et qu'en entreprise je fais d'autres façons et je vois les deux façons et je prends la meilleure* ».

Julien ajoute que pour apprendre les mathématiques, il est préférable de faire des révisions pour les examens avec des photocopiés, contenant des exercices. Lorsqu'un des exercices pose des problèmes, l'apprenti peut demander de l'aide au formateur. Dans le cours, l'apprenti doit pouvoir tout en travaillant, prendre le temps de parler avec le formateur ou ses camarades. Il est possible d'ajouter une pause quand la météo est agréable.

(J26 : 1.101-106) : « *Le **cours de math idéale** je le cours de math dans lequel je suis je le trouve bien le prof nous passe **un photocopié ces des exercices** pour la **révision** on les fait si on a **un problème** on lève la main et **il vient nous voir** on peut quand **discuter entre nous** on peut quand même rester sur la feuille on la fasse on peut quand même **discuter** parler avec le **prof c'est pas le silence** on reste sur sa **feuille** NON moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu avec le prof avec les copains et tout **en faisant notre travail** ».*

(J28 ; 1.110-111) : « *Bah d'habitude en math on a pas de petite pause mais là il **fait beau** on eut **une petite pause** c'était **plaisant** non je pense pas qu'il y ait quelque chose à rajouter* ».

III.3- L'INTERPRETATION DES ENTRETIENS :

Pour l'interprétation des entretiens nous avons choisi un découpage en trois points. Dans un premier temps, nous avons décidé de nous pencher un premier temps sur les ressentis de nos enquêtés au collège. Ensuite, dans une deuxième temps, nous nous intéressons au déroulement de l'alternance, du choix d'un CAPA en apprentissage afin d'y chercher les éléments pouvant expliquer leur intérêt pour l'alternance à la représentation de l'alternance par nos enquêtés. Enfin, nous nous intéressons à ce que nos enquêtés évoquent sur leurs cours enfin de comprendre ce qu'ils en souhaitent.

III.3.1- Avant l'apprentissage : le collège

Nos enquêtés ont des parcours scolaires différents mais nous pouvons voir des similitudes.

III.3.1.1- Les difficultés scolaires et redoublements :

Pour nos enquêtés, le collège a été vécu comme une période plus ou moins difficile du point des résultats scolaires. Deux de nos enquêtés l'exprime clairement, Solène l'exprime en disant « *j'avais beaucoup de difficultés* » (S1 ; 1.5) ou par « *j'étais pas super douée* » (S4 ; 1.19). Quant à Lucie, elle le montre en disant « *Les cours c'était très compliqué et j'avais du mal à suivre dans toutes les matières j'étais en retard d'au moins un mois par rapport aux autres* » (L14 ; 1.37-38). Alors que pour les deux autres enquêtes, elle est supposée, pour Thomas « *j'ai redoublé qu'une fois* » (T2 ; 1.12-13) et pour Julien « *j'ai redoublé ma 4^{ième}* » (J2 ; 1.6).

Nous constatons que deux de nos interviewés, Solène et Lucie, ont eu des difficultés scolaires et l'exprime clairement, alors que Thomas et Julien disent seulement qu'ils ont redoublé une classe, nous pouvons supposer que derrière ces redoublements se cachent des difficultés scolaires mais pour lesquels ils n'y accordent pas la même importance.

III.3.1.2- La relation élèves et professeurs :

Sur nos quatre enquêtés, trois d'entre eux n'avaient pas de bon rapport avec leurs professeurs chacun avec des degrés différents allant d'un manque d'intérêt à un sentiment de ne pas être apprécié contrairement au quatrième enquêté, Thomas, pour qui, il n'y avait pas de problèmes dans sa relation aux enseignants « *tous les profs m'aimaient bien* » (J5 ; 1.21).

Par contre, nous remarquons que deux de nos enquêtés ont le sentiment que leurs professeurs ne les ont pas aidés dans leurs difficultés. Solène et Lucie l'expriment en disant « *les profs ne m'ont pas assez aidé* » (S5 ; 1.23) « *ils s'occupaient pas de moi* » (S5 ; 1.24-25) « *ils m'aidaient pas quoi ils m'enfonçaient plus qu'autres choses* » (S6 ; 1.31) « *j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice ils venaient pas vers moi m'expliquer* » (S6 ; 1.29-30) « *les profs ils voulaient pas réexpliquer* » (L15 ; 1.40). Lucie et Thomas vont même jusqu'à dire que leurs professeurs ne les appréciaient pas « *j'ai été saqué* » (S5 ; 1.23) « *qu'elle m'aimait pas* » (S6 ; 1.31) « *les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimait pas trop* » (T7 ; 1.29).

De plus, Thomas ajoute que la considération des professeurs envers eux est différente de celle des formateurs, « *ils nous considéraient vraiment comme des élèves* » (T9 ; 1.36-37) « *on a un échange avec les professeurs qu'est pas pareil au collège* » (T7 ; 1.31-32).

Nous avons été interpellé par les propos de Solène, Lucie et Julien, ils se sentaient ni appréciés ni aidés par les professeurs et nous supposons qu'ils avaient le sentiment d'être abandonnés. Nous constatons que la relation entre le professeur et l'élève est importante. A partir des propos de Thomas, nous pouvons ajouter qu'il faut un échange positif entre le professeur et l'élève.

III.3.1.3- Le sentiment de malaise :

Tous nos enquêtés ont exprimés un moment donner dans leur cursus au collège un sentiment de malaise voir de ne plus être à leur place au sein du collège.

Tout d'abord, Lucie qui se sentait « *pas à l'aise du tout exclu aussi* » (L13 ; 1.35), pour Thomas, il n'avait plus sa place dans le collège, « *j'avais plus ma place* » (T2 ; 1.12). Pour Lucie, elle exprime son mal-être en allant plus en cours, « *du coup j'allais pas en cours* » (S5 ; 1.23). Thomas a eu du mal à s'adapter à la vie du collège les deux premières années « *l'année de 6^{ième} et 5^{ième} assez difficile* » (J4 ; 1.16), même si les dernières années étaient moins difficile, il n'y a pas trouvé sa place, « *j'étais toujours en cours et (silence) je m'ennuyais* » (J6 ; 1.25).

Il nous semble que ces différents facteurs s'imbriquent les uns dans les autres c'est à dire que chacun d'autres eux vont en renforcer un autre.

Nous supposons que nos 4 enquêtés que leurs difficultés scolaires, leurs relations difficiles avec les enseignants, ont pu contribuer au sentiment de malaise : être exclu, ne pas être à sa place, l'ennui. Nous supposons aussi que ceci a suscité la recherche d'enseignement où il serait moins présent à l'école.

III.3.2-L'alternance :

III.3.2.1- Le choix de l'alternance :

Tous nos enquêtés expriment le fait d'avoir choisi un CAP en d'avoir pu choisir celui qui leur convenait.

Plusieurs d'entre eux l'expriment en utilisant du vocabulaire de la famille du verbe « choisir », ce qui montre bien que l'entrée en CAP est motivé par un choix et non par une obligation, pour Solène « *un choix* » (S2 ; 1.11), pour Lucie « *j'ai choisi de m'orienter* » (L4 ; 1.11), pour Julien « *j'avais déjà choisi* » (J2 ; 1.7).

De plus, ils montrent que le choix particulier des travaux paysagers n'a pas été choisi au hasard. Tout d'abord, Solène l'exprime de plusieurs façons, dans un premier temps, en montrant qu'elle a cherché ce qu'elle voulait faire comme métier même que cela lui a pris du temps mais elle a fini par trouver le métier qui lui plaisait, « *pendant 5 ans j'ai cherché (...) le métier que je voulais faire* » (S1 ; 1.8-9) . Dans un second temps, elle décrit le choix des travaux paysagers comme étant quelque chose qu'elle connaît depuis toute petite, « *mon père étant paysager connaissait le métier et ma mère étant assez (silence) fan des jardins* » (S2 ; 1.12-13), « *on a un grand jardin* » (S2 ; 1.13), « *j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite* » (S2 ; 1.13-14) et bien sur qu'elle aime bien les plantes, « *j'aime bien les plantes* » (S2 ; 1.14). Ensuite, Thomas nous explique qu'il a choisi de s'orienter dans la filière des travaux paysagers grâce au stage qu'il a fait chez un paysager pour découvrir le métier qui lui a plu, « *paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de stages dans l'année ça m'avait plus* » (T1 ; 1.9). Après, Lucie nous exprime son choix de s'orienter dans la filière des travaux paysagers car elle aime la nature, « *je m'intéressais beaucoup à la nature* » (L4 ; 1.11). Enfin, Julien nous raconte qu'il est arrivé en 3^{ième} en sachant déjà qu'il allait se diriger vers un CAPA en travaux paysagers, « *arrivé en 3^{ième} on nous demandé de choisir une orientation moi j'avais déjà choisi* » (J2 ; 1.6-7), « *j'avais demandé un dossier en CAPA travaux paysagers* » (J2 ; 1.9).

Nous constatons que le choix d'un CAP dans leur filière résulte d'un choix réfléchi qui découle soit d'un véritable intérêt comme Lucie et Solène ou d'une expérience pour le métier pour Thomas. Julien nous explique bien qu'il a choisi depuis longtemps sans réellement nous le dire mais nous pouvons supposer qu'il connaît le métier ou la filière.

III.3.2.2- La représentation de l'alternance :

Tous les enquêtés s'imaginaient leur formation par alternance, mais il nous semble qu'ils sont plutôt content de ce qu'ils ont trouvé, puisque pour Thomas et Sophie, ils imaginaient que les cours plus comme au collège, « *je voyais ça plus comme au collège* » (S9 ; 1.44), « *je les imaginais comme au collège* » (T18 ; 1.68), c'est à dire pour Sophie où les formateurs font leurs cours sans venir voir ceux qui sont en difficultés « *les profs font les cours etc* » (S9 ; 1.44-45), et pour Thomas où les formateurs le considèrent encore comme un élève « *il allait nous considérer comme des élèves* » (S9 ; 1.69). Julien pensait que les cours « *c'était un peu plus difficile* » (J7 ; 1.31). Julien et Lucie, tous les deux,

concevaient la formation avec plus d'heures de cours « *beaucoup de cours* » (L8 ; 1.22) « *je pensais que j'allais voir un peu plus de cours* » (J7 ; 1.31) mais Lucie n'avait pas envisagé qu'elle y ferait de la pratique « *je pensais pas qu'il y aurait de la pratique* » (L7 ; 1.19) contrairement à Solène « *on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le professionnel* » (S10 ; 1.54). Solène est la seule à préciser qu'elle savait qu'elle irait en entreprise « *on va être aussi en entreprise sur le terrain* » (S10 ; 1.54-55) mais nous pensons que les trois autres enquêtés le savaient mais ils ne l'ont pas indiqué puisque notre question portait sur les cours.

Avant d'entrée dans la voie de l'apprentissage, nos enquêtés avaient une image erronée de la formation par apprentissage. Nous constatons dans un premier temps que nos enquêtés sont satisfaits de leur apprentissage et dans un deuxième temps, qu'il est donc important que les informations sur les cours en CFA soient changées et nous supposons qu'il faut mettre en avant que les cours en CFA sont moins importants qu'au collège, que certains cours sont entièrement axés sur le métier (ex : cours de pratique) et que d'autres sont en relation.

C'est pourquoi, ils nous semblent important de maintenir un lien entre le métier et les cours eux-mêmes notamment dans les cours généraux.

III.3.2.3- Le fonctionnement de l'alternance par apprentissage :

Lors des entretiens, deux des enquêtés évoquent le fonctionnement de leur formation par apprentissage. Thomas rappelle qu'il est « *3 semaines en entreprise 1 semaine au CFA* » (T 16 ; 1.60-61), Solène ajoute que les apprentis perçoivent un salaire, « *on a un salaire* » (S8 ; 1.37-38). Pendant que les apprentis sont au CFA, ils ont des cours de travaux pratiques et des cours en classe « *on fait des travaux pratiques donc on apprend pas que sur du papier* » (S8 ; 1.39-40). Thomas indique en plus, que dans les cours, il y a des contrôles ou des C.C.F. (contrôle en cours de formation), « *j'ai des contrôles des CCF* » (T21 ; 1.77).

Nous constatons que les apprentis ont compris le fonctionnement de l'alternance par apprentissage, ils montrent qu'ils savaient que c'est une formation alternée entre CFA et entreprise. Ils perçoivent un salaire qui leur a dû par qu'ils ont signé un contrat d'apprentissage. La formation du CAP inclut le passage de CCF pour valider le diplôme.

III.3.2.4- Le fonctionnement de l'établissement :

Lors des entretiens, trois des enquêtés décrivent le fonctionnement de centre de formation. Comme nous l'avons dit précédemment, les apprentis alternent semaines au CFA et semaines en entreprise, dans le cadre du CAPA Travaux Paysagers, il s'agit de trois semaines en entreprise et une semaine en cours, « *une semaine de cours entre trois semaines en entreprise* » (T 16 ; 1.62).

Julien précise qu'il a eu du temps pour apprendre à connaître l'établissement et le personnel. « *Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les formateurs apprendre à se connaître les uns les autres* » (J10 ; 1.40-41).

Thomas nous explique que le CFA reste en relation avec son patron et ses parents notamment par courrier (exclusion, retenue, bulletins trimestriels...); « *j'suis collé il a reçu un courrier des qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit un courrier les bulletins trimestriels il les reçoit en même temps que chez nous* » (T 16 ; 1.205-206) . Son patron a la possibilité d'appeler pour avoir des informations sur l'apprentissage de Thomas « *il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe* » (T 16 ; 1.204) .

Nous supposons que comme pour Julien, il faut un moment d'adaptation un nouveau rythme de formation, il faut donc laisser un temps apprendre à connaître les lieux et les personnes.

Nous constatons à travers les propos de Thomas qu'il est important que le CFA soit en contact avec le maître d'apprentissage nous supposons qu'il est nécessaire que l'apprenti ne soit pas le seul à faire le lien entre les deux lieux de formations.

III.3.2.5- Le rythme de l'alternance :

Trois de nos enquêtés racontent comment ils vivent le retour au CFA. Pour Thomas et Lucie le retour se passe bien, Thomas ajoute même qu'il content de revenir même s'il préfère travailler dehors quand il fait beau, Thomas aime bien l'idée d'apprendre de nouvelles choses « *d'un côté content de revenir au CFA pi bah par exemple quand on a un temps comme ça non car on aime bien travailler dehors bien aussi de venir au CFA car on va apprendre des trucs* » (T22 ;1.82-87). Pour Lucie a ses repères et ses amis au CFA. De plus, elle connaît les matières maintenant. « *on a ses amis on a des repères on connaît les matières ces matières par cœur* » (L26 ; 1.71).

Pour Julien, il n'a pas forcément envie de retourner au CFA encore plus s'il commence par les matières qu'il aime le moins mais il précise qu'une fois au CFA cela se passe vite et bien, sans souci. « *dès fois quand j'arrive le lundi matin j'ai déjà envie de partir parce que l'emploi du temps n'est pas forcément quand j'ai les pire matières le lundi matin j'ai pas ça donne pas envie d'y aller mais je me force et sa passe à c'est vite c'est pas un soucis* » (J14 ; 1.52-58).

Nous constatons que le retour se passe bien, nous supposons que cela est facilité par le fait qu'il n'y pas de problèmes relationnelles entre les apprentis et aussi avec les formateurs.

III.3.2.6- La relation entre les apprentis et les formateurs :

Tous les enquêtés décrivent la relation qu'ils ont avec les formateurs.

En premier, Solène et Lucie disent que les formateurs sont à l'écoute des apprentis en difficultés, ils viennent les aider et leur expliquer en particulier : « *formateurs ils viennent voir les élèves qui ont des difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas* » (S9 ; 1.45-46), « *ils expliquent mieux qu'au collège ils prennent plus le temps de bien expliquer* » (S9 ; 1.47-48), « *je comprends pas par exemple je peux lui demander* » (L35 ; 1.96), « *on peut lui demander quelques explications* » (L36 ; 1.99-100). Les formateurs font attention à donner des explications simples comme le souligne Solène, « *leur explication est plus facile* » (S9 ; 1.49).

En deuxième, certains enquêtés trouvent que les formateurs viennent parler, discuter avec les apprentis, « *on parle avec eux on parle de notre boulot ce qu'on fait en entreprise* » (T11 ; 1.45-46) ; « *ils sont intéressés par notre métier on en parle* » (T12 ; 49-50) ; « *avec les formateurs c'est mieux pour discuter* » (J13 ; 1.49) , pour savoir par exemple « *qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière en entreprise* » (T28 ; 1.105). Il y a un échange possible entre les formateurs et les apprentis « *ça fait un dialogue entre nous les professeurs et les élèves* » (T28 ; 1.106) ; « *on a un échange avec les professeurs* » (T7 ; 1.31). Nous avons constaté que les apprentis apprécient ses échanges.

En troisième, Thomas note que l'attitude des formateurs est plus positive puisque ces derniers les considèrent comme des apprentis ou des ouvriers ou des adultes mais plus comme des élèves, « *ils nous considèrent un peu comme des ouvriers pas comme des élèves* » (T7 ; 1.30-31) ; « *ils nous considèrent comme des adultes* » (T12 ; 1.49). Pour Thomas, c'est « *comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait cours* » (T48 ; 1.179) ou « *comme si c'était notre patron et ses ouvriers* » (T9 ; 1.37).

En quatrième, les enquêtés apprécient l'ambiance des cours avec les formateurs puisqu'ils rigolent avec eux, « *ils nous font rigoler* » (L32 ; 1.86) ; « *on rigole on parle avec certains formateurs* » (J12 ; 1.45) ; « *on discute on rigole en cours* » (T48 ; 1.178-179). Ils ont une attitude décontractée (« *ils sont plus décontractés* » ; (T28 ; 1.103)) qui n'est pas stricte, « *ils sont pas strictes ils donnent pas de punitions* » (J20 ; 1.73). De plus, certains formateurs autorisent le tutoiement « *on peut les tutoyer* » (T19 ; 1.74).

Nous avons remarqué que certains enquêtés apprécient moins les cours des formateurs qui ne faisaient pas cours en tenant compte des quatre points cités ci-dessus, « *ils discutent pas vraiment avec nous ils font que leur cours sans vraiment s'occuper de nous* » (J17 ; 1.63-64).

Nous constatons que pour nos enquêtés, il est important d'avoir de formateurs qui sont décontractés, qui rigolent, qui discutent avec les apprentis. Nous supposons que ceci permet une ambiance de travail plus agréable et donc moins stressante pour eux.

Nous constatons que Thomas préfère quand les formateurs le considèrent comme un apprenti ou un adulte ou un ouvrier. Nous supposons que le rapport hiérarchique du collègue est moins présent ou du moins différent entre apprentis et formateurs ce qui permet à Thomas de se sentir valoriser.

Nous constatons enfin qu'il est important pour Solène et Lucie que les formateurs prennent du temps réexpliquer les choses c'est à dire pour les aider. Nous supposons qu'il serait nécessaire que les formateurs puissent laisser du temps pendant le cours pour que les apprentis puissent demander de l'aide soit au formateur voir à un autre camarade.

III.3.2.7- La relation entre les apprentis et leur patron :

Lors des entretiens, deux des enquêtés racontent leur relation avec leur patron. Nous avons remarqué que Lucie discutait avec son patron notamment de son retour au CFA « *quand je suis chez mon patron je lui [dis] toujours que j'ai envie de retourner en cours* » (L25 ; 1.67-68).

Pour Thomas, nous avons noté qu'il appréciait que son patron s'intéresse aussi à son travail au CFA, de plus, cela lui donne de la motivation pour faire attention à son comportement et à son travail scolaire, « *il s'intéresse toujours à nous il appelle le CFA* » (T59 ; 1.213-241) ; « *pour moi le patron est toujours au courant de ce qui se passe* » (T60 ; 1.216) ; « *je sais que le patron va être direct (...) au courant donc déjà ça évite de faire des conneries* » (T61 : 1.219-220). L'appréciation que son patron peut avoir de lui est importante car lorsque Thomas cherchera un autre patron (après son CAPA), cela peut être bénéfique à sa recherche, « *septembre on m'a dit que des fois le nouveau patron aura besoin d'appeler l'ancien* » (T61 ; 1.224-225). Nous avons vu que Thomas trouve dommage que tous les patrons ne s'intéresse aussi à au travail au CFA de leurs apprentis, « *il y a des patrons (...) qui s'en foutent un peu* » (T58 ; 1.210-211).

Nous remarquons que l'implication du maître d'apprentissage dans la formation de l'apprenti au CFA peut influencer sa motivation à travailler mais aussi sur son comportement en classe.

III.3.2.8- La relation entre les apprentis:

Seulement Lucie exprime avoir eu des problèmes dans ses relations avec d'autres apprentis notamment certains se moquaient d'elle. Elle ajoute que certains apprentis se moquent des personnes qui ont des difficultés. Elle précise que cela peut vexer ou même la gêner pour obtenir son diplôme. « ...oui des personnes qui se moquent des personnes en difficultés ou des personnes qui disent « tu auras pas ton CAPA » tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi lui faire peur et qu'elle rate son CAPA ... » (L49 ; 1.138-141).

Nous supposons que Lucie veut exprimer l'idée que l'ambiance entre les apprentis est importante puisque celle-ci peut influencer sur le travail et donc sur l'obtention du diplôme.

III.3.3- Les cours au CFA et les mathématiques en particulier :

III.3.3.1- Les cours :

Nos enquêtés parlent des cours qu'ils préfèrent comme la reconnaissance des végétaux, la biologie et les mathématiques pour Solène. « *La biologie et les maths (rires) a aussi la reconnaissance* » (S18 ; 1.87) ; le sport pour Thomas « *le sport* » (T27 ; 1.103) ; l'anglais pour Lucie « *en anglais* » parce qu'elle peut demander de l'aide à la formatrice (L33 ; 1.91) ; les cours de pratiques professionnelles pour Julien parce qu'il est dehors « *Tout ce qui pratique* » (J16 ; 1.61). Thomas précise qu'il apprécie l'anglais lorsqu'il fait des dialogues ou le cours de mathématiques parce que le formateur prend le temps de venir l'aider « *l'anglais on fait des dialogues (...) après le prof de mathématiques il vient nous aider* » (T26 ; 1.98-100) .

Ils parlent aussi des cours qu'ils n'aiment pas comme les mathématiques pour Lucie parce qu'elle n'y comprend rien « *les maths je hais* » (L29 ; 1.60) ; l'histoire pour Thomas parce que cela répète et aussi pour Solène parce qu'elle ne retient pas les dates « *l'histoire (...)*

j'aime pas en fait» (T23 ; 1.89-90) ; « *les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière* » (S22 ; 1.98).

Ensuite, les enquêtés racontent les liens qu'ils font entre les matières et l'entreprise. Ils font tous un lien entre la pratique professionnelle et leur travail en entreprise. Dans le cours de pratique professionnelle, ils voient des techniques différentes que celle de l'entreprise, les techniques sont vout de manière plus approfondis et moins rapide que sur le lieu de l'entreprise .

« *les cours de pratique on nous apprend à faire du mieux possible et à prendre tout notre temps* » (S31 ; 1.134-135), « *la pratique* » (T34 ; 1.129), « *en technique on fait forcément de la plantation, de la taille un petit peu, de l'entretien* » (L43 ; 1.118-119), « *en matière pratique on apprend d'une certaine façon à faire des choses et qu'en entreprise* » (J24 ; 1.91).

Solène et Thomas font aussi un lien avec l'agronomie pour la reconnaissance de la terre.

« *agronomie aussi (...) il faut connaître les terres comment elle est structurée* » (S31 ; 1.138-139), « *l'agronomie exemple la terre* » (T35 ; 1.33).

Enfin, Solène fait aussi des liens avec la biologie et la reconnaissance des végétaux « *c'est surtout avec la reconnaissance* » (S31 ; 1.134), « *après la biologie* » (S32 ; 1.141).

III.3.3.2- Les mathématiques et l'entreprise:

Pour trois de nos enquêtés, ils peuvent faire des liens entre l'entreprise et les mathématiques. Lucie, qui n'aime pas les mathématiques, n'arrive pas à faire de liens. « *l45-Et avec le cours de mathématiques tu arrives à faire des liens ? L45-Non* » (L45 ; 1.125-126). Julien, Thomas et Lucie font des liens notamment pour les calculs de périmètre, d'aire. Ils donnent tous les trois des exemples concrets de situations en entreprise où ils utilisent les mathématiques. Solène se sert des mathématiques pour la création des massifs. Julien se sert des mathématiques pour étudier les plans. Thomas se

sert des mathématiques pour faire le crépi d'un muret ou pour le nombre de plants à mettre dans un massif.

« Bah tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan (silence) ouais tout ce qui est calculs » (J23 ; 188-89), « oui création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout de suite les math angle droit massif de temps de mètre carré la distance de plantation les math sont toujours la » (S33 ; 1.144-146), « on a fait un muret et fallait faire le crépi sur la façade devant et fallait savoir combien de sac fallait moi (...) calculer combien de sac il fallait sur combien de mètre des trucs comme ça » (T36 ; 1.137-140).

Nous constatons que Thomas, Julien et Solène ont compris l'utilité des mathématiques pour leur métier et ils sont capables de donner des exemples pratiques ainsi que les notions mathématiques nécessaires. Nous supposons que Lucie ne fait pas de liens avec les mathématiques parce qu'elle ne trouve pas de sens aux mathématiques.

III.3.3.2- Les mathématiques et l'enseignement:

Tous les enquêtés expliquent comment ils voient un cours de mathématiques.

Tout d'abord, tous les enquêtés proposent que le formateur en mathématiques soit attentif aux demandes des apprentis pour cela il doit prendre un temps réexpliquer les choses et un temps pour venir aider la personne qui a besoin. Lucie ajoute que pour les apprentis en difficultés, il serait bien que le formateur en mathématiques soit avec un assistant. L'assistant pourrait alors aider les personnes en difficultés pendant que le formateur aide les autres.

« des apprentis qu'ont des problèmes donc qu'ils prennent leur temps c'est normal s'ils comprennent pas pour leur donner l'aide qu'il faut » (S39 ; 1.170-171)

Ensuite, Julien et Solène parle de faire des plusieurs exercices. Solène avance l'idée de faire des exercices en partant d'exercices accès facile pour aller vers des exercices plus difficiles avant le contrôle. Julien avance l'idée de faire des exercices pour la révision de l'examen de mathématiques où l'apprenti avancerait à son rythme en ayant la possibilité de demander de l'aide au formateur. Il ajoute qu'il doit aussi pouvoir discuter un peu avec ses camarades et le formateur pour ne pas rester toujours sur la feuille. Julien précise que le formateur doit s'adapter « en fonction du jour ».

« explication simple euh les exercices sont assez simples à comprendre pour les premiers et après c'est plus difficile pour les contrôles » (S39 ; 1.165-166), « que dès qu'on a un problème avec le prof il va directement répondre aux questions et après on a compris » (T44 ; 1.168-169), « euh comment dire que le prof prenne le temps qu'il explique le cours mais au fur et à mesure on peut demander à réexpliquer le cours avoir je sais pas une assistante pédagogique dans le cours qui aider les élèves en difficultés » (L47 ; 1.131-133) .: « voilà pendant que le prof s'occupe des autres à vérifier les exercices des autres elle peut aider » (L48; 1.131-133), «le prof nous passe un photocopié ces des exercices pour la révision on les fait si on a un problème on lève la main et il vient nous voir on peut quand discuter entre nous on peut quand même rester sur la feuille on la fasse on peut quand même discuter parler avec le prof c'est pas le silence on reste sur sa feuille NON moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu avec le prof avec les copains et tout en faisant notre travail » (J26 : 1.101-106) , « Bah d'habitude en math on a pas de petite pause mais là il fait beau on eut une petite pause c'était plaisant». (J28 ; 1.110-111).

Enfin, Thomas émet l'idée qu'il faut mettre les apprentis en situation comme s'ils étaient le patron. Thomas précise qu'il faut une situation d'entreprise et en faire un schéma sur une feuille. Thomas donne ensuite un exemple comme faire un croquis d'une maison et de demander aux apprentis de réfléchir aux nombres de plantes pour mettre dans une haie, dans un massif...

« je prendrai des feuilles avec des petits trucs par exemple j'sais pas faire le croquis d'une maison un p'tit schéma combien de plantes il faut mettre dans un massif pour faire une haie une allée des trucs comme ça pour reprendre les périmètres j pense que ça serait plus facile pour les apprentis parce qu'ils se mettent en situation comme si

c'était eux le patron et pi ils doivent savoir» (T39 ; 1.150-155), « ouais une situation d'entreprise pour faire un schéma ». (T40 ; 1.157)

Nous constatons que quatre points ressortent, en premier le formateur doit prendre du temps pour expliquer à nouveau les choses et pour aider les apprentis. En deuxième, la notion abordée doit faire l'objet de plusieurs exercices qui deviennent de plus en plus difficile pour permettre d'avancer difficultés après difficultés. En troisième, avant de faire des exercices d'application, il faut aborder la notion en commençant par une situation d'entreprise. En quatrième, il faut que le formateur laisse du temps où les apprentis seront moins actifs enfin qu'ils ne soient pas toujours sur leur feuille.

Le troisième point, nous fait penser à A. Geay lorsqu'il parle de la réflexivité dans l'alternance. Effectivement, A. Geay propose que l'analyse de pratiques servent de support aux cours donc lorsque Thomas propose de faire des mathématiques à partir de situations réelles, nous supposons que ces deux idées peuvent se rejoindre en mettant en place des moments d'analyse de pratiques qui permettraient de dégager des situations problèmes réelles qui serviraient ensuite de support aux mathématiques.

III.3.4- Conclusion sur l'interprétation des entretiens :

Nous avons pu analyser et interpréter les entretiens ce qui va nous permettre d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ et aussi d'élargir notre réflexion sur l'enseignement des mathématiques.

A propos de nos hypothèses, tout d'abord, notre première hypothèse était que l'enseignement de mathématiques ne doit plus être organisé seulement sur le modèle « cours – exercices ». Nous avons noté qu'effectivement le cours sur le modèle « cours-exercices » n'est pas propice aux apprentissages dans le sens où les apprentis ne veulent rester assis pendant les tous les cours, ni rester concentrer sur une feuille pendant tout un cours. De plus, ce modèle n'est pas approprié puisque il n'est pas propice aux échanges,

L'enseignant peut « réciter » le cours sans faire attention aux élèves. L'interprétation nous a montrée que les apprentis apprécient lorsque pendant les cours peuvent échanger avec les formateurs. Ainsi, l'interprétation nous a permis de voir qu'il était important les apprentis n'étaient pas totalement contre les exercices après un cours à condition que les exercices sont progressifs c'est à dire que les exercices leur permettent d'affronter les difficultés l'une après les autres par pallier. Les cours doivent donc être ponctués de moments plus propice à l'échange et à la discussion avec les formateurs et avec les apprentis. Les cours doivent aussi être ponctués de moment où le formateur prend du temps pour réexpliquer, reformuler le cours et aussi des moments où le formateur vient aider personnellement l'apprenti qui a des difficultés.

Ensuite, notre deuxième était que l'enseignement des mathématiques est favorisé par un travail d'analyse de pratiques. Cette hypothèse n'a pas pu être affirmé ou infirmer directement, mais nous pensons que cette hypothèse se rapproche de l'idée de faire des cours de mathématiques à partir des pratiques professionnelles puisque l'analyse de pratique permettrait la réflexion autour des pratiques professionnelles et elle permettrait de mettre en avant des situations professionnelles vécues servant de support au cours de mathématiques.

Enfin, notre hypothèse était que l'enseignement des mathématiques fait l'objet de moments pluridisciplinaires pour aider à sa compréhension cette hypothèse n'a pas idée évoquée lors de entretiens.

IV- Nos Propositions d'actions :

Nous proposons dans ce chapitre, nous vous proposons de voir nos propositions d'action sur une réflexion de construction d'ingénierie de formation en mathématiques dans un centre de formation d'apprentis.

Tout d'abord, notre première proposition d'action est que la formation en mathématiques doit se servir de l'alternance comme un outil au service de l'enseignement des mathématiques. L'alternance en CFA étant l'apprentissage, il faut se servir des échanges que permet l'apprentissage entre le centre de formation et l'entreprise. En effet, la pratique professionnelle vue en entreprise par les apprentis doit servir de support pour faire ressentir les notions mathématiques à apprendre. En effet, un cours de mathématiques commencera par un exercice « situation-problème » issu de la pratique professionnelle pour faire émerger la notion à apprendre. Pour résoudre l'exercice « situation-problème », il sera ensuite enrichie par des apports plus théorique. L'exercice « situation-problème » permettra alors faire le lien entre la pratique et les mathématiques. Les mathématiques prendront du sens pour les apprentis et faciliteront l'apprentissage.

Ensuite, notre seconde proposition d'action est de mettre en place des moments d'analyse de pratiques. Effectivement, le retour au CFA après avoir été plusieurs semaines en entreprises peut être le moment de mettre en place de l'analyse de pratiques. Comme le dit A. Geay¹²⁰ les moments de d'analyse de pratique permettront de mettre des mots et de transcrire des situations professionnelles vécues. Les situations professionnelles permettront de mettre en évidence des savoirs d'action qui pourront alors être reliés aux savoirs mathématiques.

¹²⁰ Geay, A., 2002, op. cit., p.37

Après, notre troisième proposition d'action est de relier les savoirs d'action pourront aux savoirs mathématiques par les formateurs en mathématiques eux-mêmes ou par les apprentis en leur demandant d'être acteur du cours en construisant des exercices à partir des situations en individuel puis en groupe pour enfin les résoudre en classe en s'inspirant des travaux de G. Vaterkowski¹²¹.

Notre quatrième proposition d'action est la formation des formateurs à la pratique réflexive pour leur permettre dans un premier temps d'animer les moments d'analyse de pratique des apprentis, et dans une deuxième temps, d'avoir posture réflexive vis à vis de leur travail.

Notre cinquième proposition d'action est la mise en place de moment d'interdisciplinarité c'est à dire que le formateur de mathématiques s'associera avec un formateur en pratiques professionnelles ou un professionnel, qui pourra être par exemple un maître d'apprentissage ou un chef d'entreprise, pour mettre en place un projet dans lequel l'utilisation des mathématiques sera concrète. Ce moment d'interdisciplinarité permettra aux apprentis de mettre les mathématiques en action dans le but de faciliter leur en action. Le travail en collaboration demande aux formateurs une collaboration en amont.

Notre sixième proposition d'action est consiste pour le formateur en mathématiques à répondre à la demande d'aide formulée par un apprenti en difficultés enfin d'éviter le sentiment d'abandon et d'échec de l'apprenti. La réponse à la demande d'aide pourra être faite par le formateur, par un autre apprenti ou encore par un assistant comme le propose Lucie.

¹²¹ Vaterkowski, G., 2003, op. cit., pp. 45-69

Conclusion :

Notre question de départ s'est ancrée tout d'abord sur le travail réalisé pendant notre master 1 en ingénierie de formation, puis par notre parcours scolaire. Nous nous interrogeons donc au départ sur « *Quels dispositifs peuvent être mis en place pour l'enseignement des mathématiques dans les formations en alternance* ».

Nous avons ensuite enrichie notre réflexion en étudiant les concepts d'alternance, de didactique et de réflexivité :

Pour le concept d'alternance, nous avons constaté que dans l'alternance, il fallait faire un va-et-vient entre les cours au CFA et le travail en entreprise pour valoriser les connaissances apprises et leurs donner du sens. L'alternance propose des pratiques formatives différentes.

Pour le concept de didactique, nous avons vu que la relation didactique doit mettre en équilibre ses trois dimensions qui sont l'élève, l'enseignant et les savoirs. De plus, les enseignants et les didacticiens en mathématiques doivent échangés entre eux dans le but que les enseignants se servent des outils découverts par les didacticiens, et dans le but que les didacticiens continuent d'avancer dans leur travail à partir des questions soumises par les enseignants.

Pour le concept de réflexivité, nous avons constaté que la pratique réflexive s'inscrit dans une réflexion autour des pratiques professionnelles pendant et après l'action. De plus, la participation des apprentis à une analyse de pratiques doit permettre dans un premier temps aux élèves de partir de situations professionnelles pour mettre en place leurs apprentissages et dans un second temps d'acquérir une posture réflexive.

Suite au travail de recherche sur les concepts nous avons pu enrichir et retravailler notre question de départ. Nous avons formulé la problématique suivante :

« De quelle manière l'alternance peut devenir un outil pour l'apprentissage des mathématiques par le biais de la réflexivité ? »

Nous avons ensuite fait trois hypothèses, en premier que l'enseignement de mathématiques ne doit plus être organisé seulement sur le modèle « cours – exercices ». En second que l'enseignement des mathématiques est favorisé par un travail d'analyse de pratiques. Et enfin, l'enseignement des mathématiques fait l'objet de moments pluridisciplinaires pour aider à sa compréhension.

Notre travail de recherche a consisté ensuite à élaborer une grille d'entretien avant d'interviewer quatre apprentis sur leur parcours scolaire, sur le CFA, sur les cours et sur le de mathématiques. Après un travail d'analyse et d'interprétation des entretiens, nous avons évoqué nos propositions d'action concernant la formation des mathématiques en CFA.

Annexes

Table des sigles

C.A.P.	Certificat d'Aptitude Professionnelle
C.A.P.A.	Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
C.C.F.	Contrôle en Cours de Formation
C.F.A.	Centre de Formation d'Apprentis
C.N.E.D.	Centre National d'Enseignement à Distance
M.A.	Maître d'Apprentissage
M.F.R.	Maison Familiale Rurale
S.A.	Section d'Apprentissage
U.F.A.	Unité de Formation par Apprentissage

Conventions de transcription des entretiens

Les conventions de transcription retenues pour les trois entretiens sont les suivantes :

(rires)	Lorsque qu'au cours de la conversation un échange nous a amené à rire
(sourire)	Lorsque qu'au cours de la conversation un échange nous a amené à sourire.
(silence)	Lorsque l'interviewé se taisait momentanément.
(SILENCE)	Lorsque l'interviewé se taisait longuement.
MOT	Lorsque l'interviewé, dans son discours, insistait particulièrement sur un mot.
(incompréhensible)	Lorsque la mauvaise qualité de l'enregistrement ou les bruits environnants ne nous ont pas permis de saisir ce que l'interviewé disait.
[phrase]	Lorsque nous apportons une précision sur le déroulé de l'entretien.
Mot /mot	Lorsque nous avons hésité dans la transcription du discours entre deux mots.
mooot	Lorsque l'interviewé, dans son discours, prononce plus longuement la syllabe.
(murmure)	Lorsque l'interviewé, dans son discours, prononce un mot ou une phrase en murmurant.

Nous avons transcrit les paroles des enquêtés telles qu'elles ont été dites, en essayant de respecter au mieux le rythme, les hésitations du discours et en conservant la syntaxe en l'état.

Grille d'entretien :

Le parcours scolaire :

- 1- Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de rentrer au CFA ?
- 2- Pouvez-vous me décrire une situation vécue au collège qui vous paraît caractéristique de cette période ?
Qu'est-ce qui vous guide pour identifier cette situation ?
(Attitude, résultat scolaire...)

Le CFA :

- 3- Pourquoi as-tu choisi de faire un CAPA au CFA ? (est-ce toi qui a décidé de faire un CAPA au CFA)
- 4- Quelle image avais tu dans la tête de cette formation ?
- 5- Est-ce que tu penses qu'il y avait des cours ?
- 6- Qu'est-ce que tu attendais des cours en arrivant dans un CFA ?
- 7- Après vos semaines en entreprise, quel est votre état d'esprit quand vous revenez ?

Les cours :

- 8- Pendant les cours au CFA, Qu'est-ce que vous aimez le plus? Pouvez-vous me décrire une situation dans un cours que vous aimez bien ?
Cours en particulier, type de cours, sorties, pratique, travail individuel, travail en groupe, exposé, attitude de formateur....
- 9- Pouvez-vous me décrire une situation dans un cours que vous n'aimez pas et qui s'est passé dans un cours ?
Cours en particulier, type de cours, sorties, pratique, travail individuel, travail en groupe, exposé, attitude du formateur....

Le lien dans l'alternance :

- 10- Pouvez me décrire une situation dans l'entreprise où vous avez fait un lien avec une matière enseignée ?
Matières générales et techniques
- 11- Pourriez-vous me raconter une situation que vous avez vécue en entreprise et où vous avez eu besoin de ce que vous avez appris en mathématiques ?

L'enseignement des mathématiques :

12- Imaginons que vous êtes le formateur en mathématiques, comment feriez-vous votre cours ? Où est-ce que vous le feriez ? De quoi vous serviriez vous pour qu'il permette aux apprentis de comprendre ?

1

Entretien 1 avec Solène

2 **s1-Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de rentrer**
3 **au CFA ?**

4 S1-euh j'ai fait ma troisième générale donc je suivais pas du tout depuis la première donc
5 j'avais beaucoup de difficultés et j'étais donc et je me rattrape en ce moment et après ma
6 troisième générale j'ai commencé un CAPA en soigneur d'équidé que j'ai vite arrêté car
7 j'avais des problèmes de santé au niveau des genoux et pis bon à 16 ans j'habitais sur place
8 c'était assez donc (silence) les conditions étaient assez difficiles. Et pi du coup pendant 5
9 ans j'ai cherché un Ma et le métier que je voulais faire. Et pi l'année dernière j'ai enfin
10 trouvé mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers.

11 **s2-d'accord et c'était un choix ou c'était le hasard**

12 S2-un choix car mes parents étaient mon père étant paysager connaissait le métier et ma
13 mère étant assez (silence) fan des jardins etc on a un grand jardin on s'y met tous donc
14 j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite et j'aime bien les plantes donc

15 **s3- d'accord, [pause] est ce que tu peux me décrire une situation vécue au collège qui te**
16 **paraît caractériser cette période ?**

17 S3-à propos des cours ou

18 **s4- oui**

19 S4-comme j'ai dit j'ai pas (rires) j'étais pas super douée à part en art plastique, en musique
20 et en sport et bah je sais pas trop comment expliquer

21 **s5- un moment qui te semble représenter en une image comment était le collège qu'est-ce que**
22 **tu décrirais comme image ?**

23 S5- bah les profs ne m'ont pas assez aidé j'ai été saqué par ce que du coup j'allais pas en
24 cours donc ils s'occupaient pas de moi du coup [pause] ils m'aidaient pas quoi ils
25 m'enfonçaient plus qu'autres choses donc j'ai pas grand-chose à dire à part ma prof d'art
26 plastique, de musique et de sport où j'étais bonne et donc du coup qui m'aimait bien quoi
27 les autres profs étaient pas forcément avec moi

28 **s6- d'accord, comment tu voyais qu'ils ne t'aimaient pas ?**

29 S6- Bah en cours, j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice ils venaient pas vers
30 moi m'expliquer et euh à part ma prof d'histoire et d'SVT qui m'a foutu la honte devant
31 tout le monde je savais qu'elle m'aimait pas elle avait même réprimander après prof de
32 math de français, après les profs c'était toujours pareil c'est pas comme ici ils venaient pas
33 voir la personne et lui explique

34 **s7- oui**

35 S7- C'était des plus grandes classes aussi mais ils auraient pu prendre quelques minutes

36 **S8- d'accord (silence) pourquoi as-tu choisi de faire un CAPA dans un CFA ?**

37 S8-Pour l'apprentissage j'trouve que c'est vachement mieux d'ja la réalité on est payé quoi
38 on a un salaire au bout du mois deuxième parce que bah on rentre tout de suite dans le
39 métier c'est pas comme si on passait toute l'année à l'école on fait des travaux pratiques

40 donc on apprend pas que sur du papier, on sait ce qu'il y a faire. Et je pense que pour
41 trouver un travail c'est bien ça ajoute c'est de l'expérience acquise (silence) que sur papier
42 on aurait pas

43 **s9- d'accord (silence) avant de venir au CFA tu l'imaginais comment ta formation?**

44 S9-Vu que j'ai déjà testé une formation en CAPA soigneurs d'équidé je savais a quoi
45 m'attendre mais bah je voyais pas sa comme ça je voyais ça plus comme au collège les
46 profs font les cours etc du coup comme c'est des formateurs ils viennent voir les élèves qui
47 ont des difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas et je trouve ça génial pis
48 même je trouve qu'ils expliquent mieux qu'au collège ils prennent plus le temps de bien
49 expliquer et avec des mots car généralement ceux qui sont en apprentissage c'est ceux qui
50 ont du mal en cours généraux et du coup leur explication est plus facile.

51 **S10- d'accord, quand tu es rentré dans le CAPA équadé et que tu t'attendais à des**
52 **cours en fait ?**

53 S10-Je savais qu'il y avait des cours de français math etc mais en général l'apprentissage
54 c'est nous qui le choisissons dans la branche qu'il veut du coup ça motive la personne
55 beaucoup parce qu'on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le
56 professionnel on va être aussi en entreprise sur le terrain et du coup ça motive vachement
57 les personnes et du coup je me suis motivé a partir et du coup je me suis vraiment motivé
58 et mes notes [bruits extérieurs] j'arrivais mieux à travailler à me concentrer

59 **S11- oui c'est le fait [coupée par Sophie]**

60 S11-On ait sur le terrain donc y a la motivation on fait ce qu'on aime donc la motivation...
61 ça aide pour les cours pour la concentration pour tout quoi

62 **S12- donc c'est le plus qui donne l'envie**

63 S12-Oui (silence)

64 **S13- Qu'est-ce que tu attendais en fait des cours en arrivant dans un CFA ?**

65 S13-Math français relevait mon niveau scolaire pour montrer aux autres que je suis pas
66 inculquer quoi dès fois j'aimerais bien retourner dans mon collège et leur montrer mon
67 bulletin scolaire devant les yeux et leur dire « et ça c'est qui » et rien que pour leur dire
68 voilà ce sa donnerait si vous m'aviez aider et ouais je m'attendais à relever mon niveau
69 scolaire et pi avec le professionnel prendre tout ce que j'avais besoin pour ma vie
70 professionnelle après quoi

71 **s14-oui (silence)**

72 **s15-Après des semaines quand tu as étais en entreprise, quel est ton état d'esprit**
73 **quand tu reviens ici ?**

74 S15- je suis contente sa fait une p'tite pause par rapport au boulot j'suis contente de revenir
75 en cours surtout pour les cours professionnels pour savoir ce qu'on va faire la technique la
76 reconnaissance même la biologie l'agronomie c'est intéressant quoi on apprend pas ça au
77 boulot on a pas le temps de décrire comment une plante pousse machin (rires) je vois mal
78 mon maître d'apprentissage m'expliquer ça alors qu'y a du travail à faire donc moi je suis
79 toujours contente de venir en cours quoi après le planning est pas super bien fait pour les
80 capa vu que c'est dernière faite et pi on a que 14 semaines de cours il faut quand même les
81 caser j'ai toujours envie de revenir

- 82 **s16- oui à part les cours techniques est ce qu'il y a d'autres choses qui te donnent**
83 **envie de revenir ?**
- 84 **s17- (silence) il n'y a rien d'autres pour toi ?**
- 85 S17- non
- 86 **s18-Pendant les cours au CFA, Qu'est-ce que tu aimes le plus?**
- 87 S18-La biologie et les maths (rires) a aussi la reconnaissance
- 88 **s19 Pourquoi ? Qu'est ce qui fait que cela te plait ?**
- 89 S19-La biologie en fait j'aime bien euh rentrer dans les vraiment (silence) je suis
90 vachement manuelle j'aime savoir comment c'est fait ça m'intrigue c'est bah j'aime bien
91 je sais pas comment expliquer ça et voilà
- 92 **s20 c'est peut-être la curiosité des plantes**
- 93 S20-Oui voilà pourquoi elles sont vertes pourquoi elles fleurissent pourquoi elles font des
94 fruits etc pourquoi tel plante doit aller dans tel sol c'est (rires) voila
- 95 **s21- est ce que tu peux me décrire une situation qui t'as vraiment plu intéressée**
- 96 S21-(SILENCE) j'vois pas
- 97 **s22 – alors une que tu te rappelles bien que tu n'avais pas aimé**
- 98 S22-les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière
- 99 **s23-d'accord**
- 100 S23-j'arrive pas du tout à retenir les dates les cours d'histoire y a pas mal de dates et
101 généralement je suis un peu perdu dans les chiffres j'aime bien les cours d'histoire mais
102 c'est vrai c'est une matière que j'arrive pas du tout à retenir même si je révise
- 103 **s24- dans le cours d'histoire en lui-même c'est un cours qui te plait**
- 104 S24-si j'aime bien l'histoire parce que ça raconte notre vie et pi c'est bien de savoir ce qui
105 s'est passé en France pourquoi on est là c'est vrai que j'ai pas mal de mal avec les dates
106 ya tellement de données de choses
- 107 **s25- oui et je voulais savoir peu importe la matière enseignée, est ce qu'il y des choses moins**
108 **agréables que d'autres ?**
- 109 S25-(silence) bah je dirai le prof d'agronomie car il saute des cours
- 110 **s26- oui**
- 111 S26-et parce qu'il le choisit surtout
- 112 **s27- d'accord**

113 S27- l'an dernier il nous a fait le coup, les autres enfin le groupe 1 avait fait un cours sur
114 l'eau et le prof n'a pas voulu nous le faire et du coup on la sauter et je me dis que si a
115 l'examen on tombe sur ça on fait quoi

116 **s28- oui**

117 S28- et pi du coup on lui a demandé de nous le faire mais il veut pas le prof a des cours a
118 donné et non il a pas droit de choisir c'est un risque à prendre si on tombe sur sa à
119 l'examen on a zéro quoi

120 **s29- oui**

121 S29- sinon j'ai jamais eu de problème particulier, je m'adapte au prof et pi généralement
122 ils ont une bonne façon d'enseigner donc j'ai pas de problème la dessus

123 **S30- oui donc qu'est-ce que tu entends par « bonne façon d'enseigner » ?**

124 S30- Bah très simple donc tout de suite on comprend c'est pas comme les profs du collège
125 qui donnaient des grands mots etc justement y en a qui on pas mal de problèmes donc il
126 faut faire pour que tout le monde comprenne pi justement quand y en qui ont des
127 problèmes les profs vont vers eux cas par cas et ça c'est vraiment super et après aussi passe
128 qu'on est une classe de 11 et on est pas beaucoup mais c'est vrai que si tout le monde était
129 comme ça sa serait super pour moi c'est ça un enseignant une élève qui du mal il va pas le
130 laisser tout seul non il va aller vers lui demander qu'est-ce que tu as pas compris si tu
131 comprends pas et il va lui ré-expliquer avec d'autres mots voilà (rires)

132 **S31-est ce que tu peux me décrire une situation dans ton entreprise où tu fais un lien avec**
133 **une matière enseignée ?**

134 S31-(silence) c'est surtout avec la reconnaissance parce que les cours de pratique on nous
135 apprends à faire du mieux possible et à prendre tout notre temps après en entreprise c'est
136 sûr c'est plus du rendement donc on prend moins le temps on fait pas au mieux oui c'est
137 plus au niveau de la reconnaissance, agronomie aussi parce que du coup y a plusieurs terres
138 différentes faut savoirs changés la nature de la terre donc avant ça il faut connaître les
139 terres comment elle est structurée etc. oui donc je dirais surtout sur de la plantation

140 **s32-oui**

141 S32-ba si après la biologie on sent sert pas mais c'est de la curiosité c'est des choses qu'on
142 apprend oui on va pas dire donc la plante est verte avec la chlorophylle au travail (rires)

143 **s33- d'accord est ce que tu te rappelles d'un moment où tu as utilisé les math ?**

144 S33- oui création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout
145 de suite les math angle droit massif de temps de mètre carré la distance de plantation les
146 math sont toujours la mettre le produit qui faut si il manque de la terre c'est vrai que ça agit
147 pas mal de fois presque tout le temps on a besoin des math même si du petit tu obligeais si
148 ta pas de math bah c'est moche quoi (rires) c'est pas symétrique ou euh

149 **s34- et toi donc retrouve ça dans le programme de math ?**

150 S34- oui le programme de math est quand même beaucoup basé sur ce qu'on a vu en en
151 entreprise c'est vrai que c'est bien pour ça on travaille beaucoup sur le mètre cube un peu
152 les fractions car ça fait partie du programme et pi pour ceux qui vont en bac après c'est
153 surtout sur le mètre fraction produit en croix

154 **s35-d'accord**

155 S35- donc ça correspond bien

156 s36-oui, alors imagine c'est maintenant toi la formatrice en math, comment tu qu'est-ce
157 que tu mettrais en place qui tu paraîtrais mieux ?

158 S36- alors là (rires)

159 s37- tu peux prendre des choses déjà faite

160 S37- si c'était une personne seule je serais mais une classe entière je sais pas

161 s38 alors qu'est-ce que tu aimerais

162 S38- améliorer la chose je vois pas vraiment comment parce que c'est un prof assez sympa
163 qui explique bien du coup

164 s39- qu'est ce qui te plaît justement dans sa façon de faire?

165 S39- explication simple euh les exercices sont assez simples à comprendre pour les
166 premiers et après c'est plus difficile pour les contrôles c'est vrai des fois il laisse pas assez
167 de temps pour travailler pour ceux qui ont des difficultés mais c'est il faut aussi que toute
168 la classe avance moi je sais que des fois j'ai fini et je suis obligée d'attendre hier par
169 exemple j'ai fait mes exercices en 30 min et donc j'ai des devoirs pendant 1h30 j'ai fait
170 autre chose après je me dis que peut faire autre chose y des apprentis qu'ont des problèmes
171 donc qu'ils prennent leur temps c'est normal s'ils comprennent pas pour leur donner l'aide
172 qu'il faut et pour améliorer les cours je sais pas surtout que pour le cours de math c'est
173 surtout que y en a qui si mettent pas ils cherchent pas à comprendre c'est pour ça qu'ils ont
174 des difficultés donc je me dis que s'ils s'y mettaient un peu ils comprendraient tout de suite
175 donc euh j'ai rien à dire après sur les autres cours le prof d'histoire on est pas dans le
176 même dilemme moi je comprends très facilement, français on fait pas mal de travail de
177 rédaction et travail sur texte et questions donc c'est la compréhension on peut rien y faire,
178 biologie agro, agronomie si, il faudrait qu'il explique plus des fois il parle un peu trop
179 professionnellement quoi des fois c'est pas simple des fois de le comprendre

180 s40- et sur l'attitude des formateurs qu'est-ce que tu peux dire ? bien ou pas

181 S40- ils sont bien moi j'ai aucun problème avec les profs après c'est qu'ils cherchent donc
182 ils cherchent donc après donc voilà pour moi j'ai rien à dire ils sont tous très bien après
183 comme je disais c'est eux qui cherchent bah

184 s41- le très ça sous entant quoi ?

185 S41- bah aucun rapport déplacer toujours poli après des fois il y a des tutoiement qui
186 sortent mais ici on est pas des élèves donc ça me gêne pas du tout pour ma part on est deux
187 employés on va dire donc voilà (sourire) (silence)

188 s42- est ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas parlé et que tu voudrais ajouter ?

189 S42- c'est en cours de reconnaissance c'est temps si on fait pas beaucoup de
190 reconnaissance on fait du rapport de stage mais le problème c'est qu'ils travaillent pas chez
191 eux moi ça fait deux moi qu'il est fini donc voilà ils comprennent pas vraiment qu'il faut
192 qu'il travaillent chez eux donc ils avancent pendant la reconnaissance donc je sens que ça
193 va bien faire mal au niveau du CCF parce que justement on a du retard donc il faudrait que
194 la prof de reco soit plus je veux pas dire que mais voilà ce qu'il faut faire mais bon elle

- 195 lâche trop les élèves demandent du rapport de stage du coup elle fait pas la reco donc hier
196 elle a dit une heure de rapport et une heure de reco et on a fait 2 heures de rapport de stage
197 donc du coup on a du retard et pi y en qui le voit mais pas d'autres
198 **s43- est ce qu'il y a des choses que tu veux dire ?**
199 S43- non (rires)

1

Entretien 2 avec Thomas

2 **t1-Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de**
3 **rentrer au CFA ?**

4 T1- avant de rentrer au CFA euh bah j'ai fait la maternelle l'école primaire (rires) le
5 collège et au début j'ai voulu faire jusqu'à la 4^{ième} et pas faire la 3^{ième} pour faire un
6 apprentissage directement parce qu'au collège bah en fait j'ai quand même essayé d'avoir
7 le brevet euh j'ai réussi à l'avoir pas avec mention mais j'ai réussi à l'avoir en 3^{ième} et pi
8 après j'ai voulu arrêté rester toute l'année à l'école je trouvais ça un peu embêtant donc
9 après j'ai cherché un patron et pis paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de
10 stages dans l'année ça m'avait plus donc j'ai cherché un CAP avec un patron pour rentrer
11 au CFA

12 **t2-est ce que tu peux me décrire comment tu te sentais au collège ?**

13 T2- euh bah c'est un comme si j'y allais j'avais plus ma place parce que j'ai redoublé
14 qu'une fois mais je trouvais ça un peu bizarre à la fin d'y aller

15 **t3- qu'est-ce que tu veux dire par « bizarre » ?**

16 T3- les cours en fait parce que après comment dire passer de la vie active au collège ça fait
17 bizarre donc

18 **t4-qu'est ce qui faisait que tu te sentais plus à ta place au collège ?**

19 T4-y avait les matières que j'aimais pas trop l'espagnol l'histoire c'était un peu mon point
20 faible et j'aimais pas pour moi ça servait à rien entre guillemet de venir à ces matières la
21 mais après j'ai eu mon brevet grâce à ces deux matières (rires)

22 **t5- peux-tu décrire un moment vécu au collège qui représenterai pour toi le collège ?**

23 T5- un moment qui résume

24 **t6- oui**

25 T6- bah bien des fois je le regrette un peu en ce moment parce qu'on était bien quand il
26 pleuvait quand il faisait froid mais non quand on retrouvait les copains le lundi matin
27 jusqu'au vendredi pas cours le mercredi après-midi les vacances scolaires aussi que j'ai
28 plus maintenant oui y a des moments où ça me manque un peu comme tout le monde
29 j pense

30 **t7- alors pourquoi être parti ?**

31 T7- euh déjà les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimait pas trop euh être assis toute la
32 journée sur une chaise à force ici ça va parce qu'ici les professeurs ils nous considèrent un
33 peu comme des ouvriers pas comme des élèves et d'un côté on a un échange avec les
34 professeurs qu'est pas pareil au collège

35 **t8- qu'est ce qui change ?**

36 T8-Déjà notre manière de parler avec les professeurs

37 **t9-oui**

38 T9- c'est pas du tout la même qu'au collège au collège ils nous considéraient vraiment
39 comme des élèves encore oui ici ils nous considèrent comme si c'était notre patron et ses
40 ouvriers un peu comme des apprentis pas comme des élèves

41 **t10- comment tu ressens cette différence ?**

42 T10- bah dans toute la classe bah quand je parle pas je vois des fois euh des élèves euh des
43 apprentis dans ma classe qu'étaient au collège avec moi bah ils ont pas du tout la même façon
44 de parler qu'avec le professeur par rapport au collège comme Paul qu'était dans ma classe
45 c'est pas du tout pareil que quand on était au collège

46 **t11- pourquoi cela est différent ?**

47 T11- parce que je sais pas maintenant on travaille en entreprise alors des fois quand on
48 parle avec eux on parle de notre boulot ce qu'on fait en entreprise ils nous demandent ce
49 qu'on a fait aujourd'hui euh enfin la semaine dernière des choses comme ça

50 **t12- si je comprends bien tu apprécies qu'ils s'intéressent à vous**

51 T12- ouais ils nous considèrent comme des adultes en fait ils sont intéressés par notre
52 métier on en parle donc je trouve ça bien

53 **t13-d'accord (silence) Qu'est ce qui t'a motivé pour faire un CAP ?**

54 T13- bah euh j'ai voulu commencé par un CAP parce que commencer par un bac pro pour
55 moi c'était visé trop haut

56 **T14-oui**

57 T14- et pi c'était en deux ans donc je me suis dit faire mon CAP pour voir si plait de
58 continuer que de faire 3 ans

59 **t15-d'accord**

60 T15- donc euh (silence)

61 **t16- Comment imaginais tu la formation en CAP ?**

62 T16-ba j'avais déjà des choses la dessus je savais que c'était 3 semaines en entreprise 1
63 semaine au CFA donc ça, ça m'a accroché tout de suite parce que j'aime bien pas avoir
64 beaucoup de cours et pi des fois une semaine de cours entre trois semaines en entreprise
65 c'est bien

66 **t17-D'accord (silence) comment tu as eu les informations ?**

67 T17-je connais de gens qu'y sont ici qui m'en on parlait ba j'ai trouvé ça bien parce qu'ils
68 m'ont dit que le bac pro c'est une semaine chez le patron et une semaine au CFA

69 **t18-d'accord comment tu t'imaginais les cours au CFA ?**

70 T18-ba au début je les imaginais comme au collège je croyais qu'on allait arriver ça aller
71 être bonjour qu'il allait nous considérer comme des élèves mais quand je suis arrivé ça m'a
72 surpris car pas du tout pas au début car on les connaissait pas mais au bout de 3-4 mois je

- 73 voyais ils nous parlaient plus de la même manière ils nous considéraient plus comme des
74 élèves
- 75 **t19-d'accord, comment tu t'es aperçu qu'ils ne vous considéraient plus comme des**
76 **élèves ?**
- 77 T19- bah euh (silence) comme dire (silence) bah y a des profs on peut les tutoyer déjà
- 78 **t20-oui**
- 79 T20- pas tous y a des profs qui veut bien qu'on les tutoie on rigole avec eux on chahute un
80 peu c'est pas du tout comme auparavant.
- 81 **t21- d'accord, c'est mieux qu'avant ou pas ?**
- 82 T21- oui c'est mieux
- 83 **t22-après avoir était en entreprise dans quel état d'esprit tu reviens au CFA ?**
- 84 T22- bah d'un côté content de revenir au CFA pi bah par exemple quand on a un temps
85 comme ça non car on aime bien travailler dehors bien aussi de venir au CFA car on va
86 apprendre des trucs on a eu par exemple notre emploi du temps la semaine d'avant on sait
87 se qu'on va faire par exemple [en création] on sait qu'on va apprendre d'autre truc dans
88 toutes les matières même et pi après on sera au boulot pendant 3 semaines.
- 89 **t23- d'accord, est ce qu'il y a des choses qui te motive moins pour revenir?**
- 90 T23- qui me motive moins ouais toujours l'histoire ouais l'histoire c'est ma matière j'ai
91 pas de lacune car j'ai des bonnes notes mais c'est (silence) j'aime pas en fait c'est de la
92 répétition on reprend tout depuis la 6eme et (silence)
- 93 **t24- tu t'en rappelles ?**
- 94 T24- ouais
- 95 **t25- d'accord. Pendant les cours au CFA, Qu'est-ce que tu aimes le plus?**
- 96 T25- euh, dans toutes les matières ?
- 97 **t26- oui**
- 98 T26- après ça dépend des matières l'anglais on fait des dialogues après on va au tableau
99 on parle avec des personnes en anglais après le prof de mathématiques il vient nous aider il
100 reste 10 minutes un quart d'heure avec nous pour nous aider bah en création c'est comme
101 si on était c'est ouvrier en fait au professeur
- 102 **t27-oui**
- 103 T27- voilà après ils sont comme ça le sport ça dépend des matières
- 104 **t28-d'accord, dans l'attitude des formateurs qu'est ce qui te convient qu'est ce qui est**
105 **un plus par rapport en enseignants du collège par exemple ?**
- 106 T28- bah quand ils rentrent dans notre salle ils sont plus décontractés qu'au collège quand
107 ils arrivent au collège ils étaient froid c'était « sortez vos cours » machin que la certaines

- 108 c'est « qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière en entreprise » on répond chacun
109 notre tour ça fait un dialogue entre nous les professeurs et les élèves
- 110 **t29- d'accord, est ce qu'au contraire il y a des situations de cours que tu n'apprécies**
111 **pas ?**
- 112 T29- ouaïss y a des moments par exemple comme l'année dernier quand y a des vols
113 comme la aussi ça devient chiant moi j'ai 18 ans on a passé un peu surtout entre nous ça
114 devient un peu chiant
- 115 **t30- d'accord, et au niveau des formateurs est ce qu'il y a des attitudes que tu**
116 **n'apprécies pas ou que tu n'apprécierais pas ?**
- 117 T30-ba euh ouai le prof d'histoire géo (rires) le prof d'histoire géo euh le prof d'agronomie
- 118 **t31- oui (silence) alors qu'est ce qui te déplaît chez eux ?**
- 119 T31- bah en fait comme le prof d'agronomie bah des fois il va nous donner des cours bah
120 comme le dernier cours qu'on a eu cette semaine bah par exemple il nous a donner des
121 feuilles et pi sur deux heures de cours qu'on a eu il est parti prendre un (silence) pendant 1
122 heure et demi on la eu a peu près 20 minutes pi y a des trucs où on a des lacunes et bah
123 après si on arrive au CCF et qu'on connaît rien on va se planter
- 124 **t32- d'accord (silence) et pour le prof d'histoire ?**
- 125 T32- pour le prof d'histoire ça fait un peu comme au collège c'est euh il froid en faite
- 126 **t33- d'accord**
- 127 T33- c'est sortez-vous cours on écrit toute l'heure on parle pas ça j'aime pas (rires)
- 128 **t34- d'accord, (silence) est ce que tu peux me décrire une situation dans ton entreprise**
129 **où tu arrives à faire un lien avec les cours ?**
- 130 T34- (silence) ouais la pratique
- 131 **t35- oui**
- 132 T35- des trucs qu'on a déjà vu en cours et pi qui nous apprennent ici et après on a pas les
133 même chantier qu'ici on est plus en avance à l'entreprise euh quoi d'autre bah si un peu
134 l'agronomie exemple la terre des trucs comme ça en biologie les produits et sinon c'est
135 tout
- 136 **t36-d'accord, est ce que tu te souviens de situations où tu as utilisé les math que tu fais**
137 **en cours ?**
- 138 T36- euh ouais par exemple la semaine dernière on a fait muret donc bah on a fait un muret
139 et fallait faire le crépi sur la façade devant et fallait savoir combien de sac fallait moi c'est
140 le BTS qui était avec moi qui a fait pour calculer combien de sac il fallait sur combien de
141 mètre des trucs comme ça
- 142 **t37- d'accord, donc est ce que tu arrives à retrouver des math en entreprise ?**
- 143 T37- ouais

144 **t38- donc ce que vous faites en mathématiques cette année et même l'an dernier ça**
145 **vous sert ?**

146 T38- ouai la en ce moment c'est des révisions pour l'examen mais ce qu'on a vu c'est les
147 périmètres l'aire combien faut par exemple de plantes pour faire un massif des trucs
148 comme ça

149 **T39- d'accord, maintenant, imaginons que tu es le formateur en mathématiques,**
150 **comment feriez-vous votre cours pour que le cours soit idéal ?**

151 T39- ba pour moi faire un cours idéal si j'aurai des apprentis en face de moi ba je prendrai
152 des feuilles avec des petits trucs par exemple j'sais pas faire le croquis d'une maison un
153 p'tit schéma combien de plantes il faut mettre dans un massif pour faire une haie une allée
154 des trucs comme ça pour rependre les périmètres j'pense que ça serait plus facile pour les
155 apprentis parce qu'ils se mettent en situation comme si c'était eux le patron et pi ils doivent
156 savoir

157 **t40- oui donc si j'ai bien compris tu partirai d'une situation de votre entreprise et...**

158 T40- ouais une situation d'entreprise pour faire un schéma

159 **t41- ou tu apporteras des notions au fur et à mesure**

160 T41- Ouais et pi ils comprennent mieux

161 **t42- d'accord, alors qu'il y a des choses que tu ne voudrais pas dans ton cours ?**

162 T44-non je vois pas (silence)

163 **t43- d'accord est ce qu'il y a des choses que ton prof de math fait et que tu aimes**
164 **bien ?**

165 T43- bah ce que j'aime bien ce que je trouve bien c'est que dès qu'on a un problème
166 directement il vient qu'y a des profs c'est attend 2 minutes au collège c'était ça mon prof
167 de math c'était attendez 2 minutes j'arrive et pi après ça sonner donc pas temps

168 **t44- oui**

169 T44- que dès qu'on a un problème avec le prof il va directement répondre aux questions et
170 après on a compris

171 **t45- d'accord donc ça c'est bien, est ce qu'il y a des choses que tu veux ajouter ?**

172 T45- bas euh

173 **t46- par exemple par rapport à l'attitude des formateurs**

174 T46- bah ouais des fois je pense y a des cours le prof d'histoire géo par exemple a raison
175 d'être froid ba tout le monde fait du bruit en cours donc je comprends qu'au bout d'un
176 moment que le prof d'histoire veut que ça soit carré pour éviter qu'il y ai trop de bêtises je
177 le comprend d'un côté aussi si on était à sa place ça serait pas a l'aise non plus donc je
178 trouve que c'est un peu normal qu'il réagisse de cette manière

179 **t47-d'accord**

180 T47- sinon non les autres formateurs sont très cool a part le prof d'agronomie qui ce
181 promène dans le CFA pendant les cours mais sinon

182 **T48- est ce que tu peux expliquer ce que tu entends par ils « sont plutôt cool » ?**

183 T48- bah c'est un peu comme si on avait en face de nous un collègue de bureau on discute
184 on rigole en cours ouais c'est comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait
185 cours

186 **T49-Oui**

187 T49- On le connaît bien et on rigole

188 **t50- D'accord c'est différent que si c'était le patron de l'entreprise par exemple**

189 T50- Oui voilà

190 **t51- D'accord, tu veux ajouter autre chose ?**

191 T51- Euh que le CFA est très bien (rires) et pi aussi quand je suis arrivé ici on a visité tout
192 le CFA après on a été à l'amphithéâtre et pi ils ont des taux de réussite 90 % je crois
193 (incompréhensible) c'est surtout le taux de réussite qui m'intéressé ça veut dire qu'on peut
194 l'avoir plus facilement par rapport à d'autres CFA.

195 **t52-donc tu penses que le taux de réussite est un critère pour choisir un**
196 **établissement ?**

197 T52- bah oui car après la qualité de travail comment les formateurs apprennent aux
198 apprentis après la technique de comment nous ont va réussir à apprendre le taux de réussite
199 ça compte y a aussi la réputation du CFA il est très bien réputé donc euh

200 **t53- es-tu déçu ?**

201 T53- non

202 **t54- tu as trouvé ce que tu voulais ?**

203 T54-On travaille bien les formateurs sont sympas franchement pas à se plaindre

204 **t55- es-tu plus motivé qu'au collège ?**

205 T55- ouais et pi je travaille aussi pour mon patron et pi quand il regarde les résultats pi
206 bah pour moi aussi voilà ça sera un diplôme c'est pas comme si c'était le brevet des
207 collèges pour moi c'est plus qu'in brevet des collèges c'est un CAP mais euh c'est ce qui
208 peut m'aider à avancer dans le vie.

209 **t56- oui quand tu dis que tu travailles aussi pour ton patron lorsque tu es en cours,**
210 **cela veut dire que ton patron s'intéresse à ton travail ?**

211 T56- bah ouais des fois il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe bah comme la
212 cet après-midi j'suis collé il a reçu un courrier des qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit
213 un courrier les bulletins trimestriels il les reçoit en même temps que chez nous

214 **t57- Oui**

215 T57-Il est toujours en contact avec le CFA

216 **t58-Qu'est-ce que cela apporte ?**

217 T58- Ça c'est bien parce qu'il y a des patrons j'pense à ma classe où il y en a qui s'en foute
218 un peu

219 **T59-Est ce que c'est important pour toi que le patron s'intéresse à toi ?**

220 T59- Bah pas qu'en entreprise qu'aussi au CFA il fait comme si on était toujours là il
221 s'intéresse toujours à nous il appelle le CFA

222 **t60- Oui**

223 T60- C'est bien pour moi le patron est toujours au courant de ce qui se passe

224 **t61-Oui, qu'est-ce cela t'apporte ?**

225 T61- Bah ça m'apporte que (silence) si je viens au CFA je sais que si je fais une bêtise ou
226 un truc comme ça je sais que le patron va être direct mis dans l'heure qui suit au courant
227 donc déjà ça évite de faire des conneries comme j'ai fait au collège donc que

228 **t62- Mais quand tu étais au collège tes parents recevaient un courrier alors qu'est-ce**
229 **que ça change ?**

230 T62- Bah en fait la le patron j'ai la paye à la fin du mois après comme je vais chercher une
231 autre entreprise au mois de septembre on m'a dit que des fois le nouveau patron aura
232 besoin d'appeler l'ancien donc les résultats ça compte aussi

233 **t63- Oui**

234 T63- Donc l'attitude en cours ça compte donc voilà

235 **t64- Donc cela veut dire que pour toi cela à plus d'importance qu'en on appelle ton**
236 **MA que tes parents au collège?**

237 T64- Ouais je pense que quand ils appellent le patron quand on a été exclu de cours y a
238 plus d'impact avec le patron qu'avec les parents parce que les parents vont dire machin
239 alors que le patron va dire il faut pas faire de bêtises et pi c'est la patron et pi quand on
240 revient en entreprise y a tout le monde qu'il sait alors bon (rires)

241 **t65- Est ce que tu penses qu'il y a une relation qui se créer en plus avec le patron ?**

242 T65- Ouais par exemple j'ai pas des résultats extraordinaires au collège et la par rapport au
243 collège quand mes parents ils ont vu putain c'était pas vraiment moi non mais ça motive
244 vachement de savoir que le patron va avoir les résultats on s'accroche un maximum

245 **t66- D'accord tu veux ajouter d'autres choses ?**

246 T66- Non c'est bon

Entretien 3 avec Lucie

- 1
- 2 **I1- tout d'abord, peux-tu me décrire les différentes étapes de ton parcours scolaire**
3 **avant de rentrer au CFA ?**
- 4 L1- bah j'ai fait une 3eme professionnelle dans une MFR et c'est très très compliqué
- 5 **I2- D'accord**
- 6 L2- Et après je suis venue ici en CAPA
- 7 **I3-d'accord, est ce que tu peux me décrire un peu plus comment c'était à la MFR ?**
- 8 L3- bah je me sentais un peu euh loin de ma famille et y avait que des gens qui se
9 connaissaient et moi je n'étais pas très à l'aise donc j'ai fait une année et après je suis
10 retourné ici
- 11 **I4- d'accord, pourquoi as-tu choisi de faire ce CAPA?**
- 12 L4- bah euh je m'intéressais beaucoup à la nature et donc j'ai choisi de m'orienter dans
13 tout ce qui est travaux paysagers
- 14 **I5- D'accord comment imaginais tu le CAPA avant de venir ?**
- 15 L5- Euh comme toutes les autres assez compliqué au début et avec beaucoup de travail on
16 pourrait y arriver
- 17 **I6- d'accord et comment imaginais tu l'organisation ?**
- 18 L6- non (rires)
- 19 **I7- tu n'imaginais pas mais est ce que tu imaginais qu'il y aurait des cours ?**
- 20 L7- oui j'imaginais qu'il y aurait des cours mais je pensais pas qu'il y aurait de la pratique
21 et tout ça
- 22 **I8- d'accord tu pensais qu'il y aurait beaucoup de cours ?**
- 23 L8- oui beaucoup de cours et moins de pratique
- 24 **I9- comment imaginais tu les cours ici ?**
- 25 L9-(incompréhensible) et plus de temps en cours
- 26 **I10- finalement comment sont les cours par rapport à ce que tu imaginais ?**
- 27 L10- plutôt bien
- 28 **I11-oui qu'est ce qui est « plutôt bien » ?**
- 29 L11-Les cours le fait que beaucoup de gens veulent faire le même métier

30 **I12-d'accord, tout à l'heure tu me disais que tu n'imaginais avoir des travaux**
31 **pratiques comment trouves tu cela ?**

32 L12- au moins on apprend beaucoup de choses avec les formateurs que mon autre école on
33 faisait rien on faisait juste de la technique et pi à l'entreprise bah on savait pas quoi faire
34 que la bah on dit au patron ce qu'on apprit et après on peut l'appliquer dans l'entreprise

35 **I13-d'accord, est ce que tu me décris comment tu te sentais au collège ?**

36 L13- euh bah pas à l'aise du tout exclu aussi et c'était pas vraiment adapter pour moi

37 **I14- qu'est ce qui n'était pas adapté ?**

38 L14- Les cours c'était très compliqué et j'avais du mal à suivre dans toutes les matières
39 j'étais en retard d'au moins un mois par rapport aux autres

40 **I15- oui**

41 L15- et bah les profs ils voulaient pas réexpliquer donc j'étais à reculons c'est pour ça
42 qu'après la 6eme j'ai fait une année par le CNED

43 **I16- comment c'est passé l'année avec le CNED ?**

44 L16-Bien ma mère m'expliquait euh si je comprenais pas elle prenait le temps

45 **I17- oui**

46 L17-Et j'avançais à mon rythme comme ceux qui sont au collège

47 **I18- d'accord et maintenant que tu es au CFA comment se passent tes cours ?**

48 L18- oui j'ai encore quelques difficultés euh j'ai du mal à comprendre que ce soit
49 l'histoire par exemple ou euh

50 **I19-oui**

51 L19- les matières générales j'arrive à les comprendre en général

52 **I20- qu'est ce qui a changé à ton avis ?**

53 L20- La compréhension euh pour les exercices je mets à peu près 20 minutes à comprendre
54 alors que les autres ils en sont déjà au 5eme exercice alors que j'en suis toujours au 1er

55 **I21- d'accord et pour les matières techniques ?**

56 L21- ça va à peu près mais j'ai quand même besoin d'avoir quelqu'un avec moi pour euh
57 m'aider à faire le travail.

58 **I22- est-ce que tu te sens plus à l'aise en cours ?**

59 L22- oui plus à l'aise avant j'étais renfermée sur moi, je participais pas du tout et là je
60 commence quand même un peu à parler

61 **I23- d'accord est ce que tu sens que tu as progressé ?**

- 62 L23- euh je suis arrivée en cours d'année j'ai eu un peu de mal à m'habituer et cette année
63 c'est mieux
- 64 **I24- d'accord (silence) après avoir était en entreprise, dans quel état d'esprit tu**
65 **reviens au CFA ?**
- 66 L24- euh (silence) apaiser (silence) que ce que j'avais vécu à avant
- 67 **I25- est ce que tu peux me dire comment c'était avant ?**
- 68 L25- Avant j'étais tendue je voulais pas revenir maintenant quand je suis chez mon patron
69 je lui toujours que j'ai envie de retourner en cours
- 70 **I26- qu'est ce qui fait à ton avis que tu as envie de revenir ?**
- 71 L26- on a ses amis on a des repères on connaît les matières ces matières par cœur
- 72 **I27- Qu'est-ce que tu apprécies le plus au niveau des cours ?**
- 73 L27- les explications les exemples que les profs nous donnent par exemple pour un
74 exercice compliqué ils vont donner un exemple plus simple pour bien comprendre et après
75 c'est formidable
- 76 **I28-d'accord est ce tu peux me raconter un moment de cours que tu as apprécié ?**
- 77 L28- non j'en ai aucun
- 78 **I29- est ce qu'il y a des cours que tu n'apprécies pas ?**
- 79 L29- euh y a des cours que j'aime pas particulièrement comme les maths je hais ça depuis
80 la 6eme et je déteste toujours ça
- 81 **L30- selon toi, pourquoi tu « détestes ça » ?**
- 82 L30- ba je m'énerve vite sur l'exercice je craque des fois et euh des que je comprends pas
83 je m'énerve j'ai besoin d'aller me calmer à l'extérieur
- 84 **I31- est ce qu'il y a des choses qui te déplaisent dans l'attitude des formateurs ?**
- 85 L31- euh (silence)
- 86 **I32- alors est ce qu'il y a des choses qui te plaisent dans l'attitude des formateurs ?**
- 87 L32- ba avec eux on fait ils nous font rigoler un petit peu ils détendent l'atmosphère dès
88 que ça devient pesant enfin ba comme en anglais hier ils ont fait enfin mes camarades ont
89 une blague et ça fait rire tout le monde même la prof ce genre de chose c'est agréable
- 90 **I33- justement est ce qu'il y a des formateurs avec qui tu te sens plus à l'aise ?**
- 91 L33- oui en anglais euh c'est tout
- 92 **I34- qu'est ce qui fait tu te sentes plus à l'aise en anglais ?**

- 93 L34- J'aime bien parler anglais la prof est géniale parce que ma mère a fait des cours
94 d'anglais avec la prof donc euh pour moi euh c'est un havre de paix
- 95 **I35- le fait que ta maman est fait des cours d'anglais avec, qu'est cela t'a apporté ?**
- 96 L35- bah euh d'un côté avec ma mère je peux apprendre plus de choses mais si avec la prof
97 d'anglais je comprends pas par exemple je peux lui demander
- 98 **I36- si je comprends, tu te sens plus à l'aise en anglais car la prof d'anglais est plus**
99 **proche de toi et elle vient peut-être plus facilement vers toi ?**
- 100 L36- bah quand on comprend pas on peut la voir aux petites pauses, euh à la fin des cours
101 on peut lui demander quelques explications en classe je suis pas quelqu'un qui lève la
102 main pour demander des explications
- 103 **I37- d'accord**
- 104 L37- j'ai peur des « ah elle comprend pas » tout ça
- 105 **I38- d'accord et avec elle, tu n'as pas peur de lui demander à la fin du cours ?**
- 106 L38- non j'aime bien lui demander quelques petites choses
- 107 **I39- et avec les autres formateurs ?**
- 108 L39- dans les autres matières français histoire géo et aussi la bio que j'aime bien mais c'est
109 un peu compliqué j'suis pas quelqu'un qui a envie de parler en fait
- 110 **I40- D'accord**
- 111 L40- J'aime mieux laisser les autres
- 112 **I41- Alors est ce que tu vas les voir à la fin de l'heure ?**
- 113 L41-Des fois oui et des fois non des fois j'ai pas envie d'y aller
- 114 **I42-Est ce que c'est parce que tu oses pas ou parce que c'est le formateur qui n'est pas**
115 **d'accord ?**
- 116 L42- Bah non c'est pas ça je suis plutôt quelqu'un qui veut rester en retrait
- 117 **I43- est ce que tu arrives à faire un lien entre l'entreprise et les matières enseignées ?**
- 118 L43- bah en technique on fait forcément de la plantation, de la taille un petit peu, de
119 l'entretien et en entreprise aussi on fait ce genre de choses en entreprise c'est à partir de 18
120 ans qu'on peut toucher tout type d'outil donc pour l'instant j'ai fait un p'tit peu taille de la
121 tonte de l'entretien pas vraiment de plantation et là j'ai appris mercredi matin à faire de la
122 plantation de rosiers à nu enfin d'arbustes et ça j'avais jamais fait
- 123 **I44-D'accord donc tu arrives à faire des liens avec le cours technique ?**
- 124 L44-Oui
- 125 **I45-Et avec le cours de mathématiques tu arrives à faire des liens ?**

126 L45-Non

127 **146- maintenant, imaginons que tu peux organiser ton cours de mathématiques comme tu**
128 **veux comment tu ferais ?**

129 L46- ba euh le cours de math

130 **147- pour que tu le trouves génial et que tu sois à l'aise**

131 L47- euh comment dire que le prof prenne le temps qu'il explique le cours mais au fur et à
132 mesure on peut demander à réexpliquer le cours avoir je sais pas une assistante
133 pédagogique dans le cours qui aider les élèves en difficultés

134 **148- donc si je comprends bien il faudrait le formateur avec une personne en plus qui va vers**
135 **les personnes plus en difficultés**

136 L48- voilà pendant que le prof s'occupe des autres à vérifier les exercices des autres elle
137 peut aider

138 **149- d'accord et est ce qu'on contraire il y a des choses que tu ne voudrais pas dans le cours ?**

139 L49- oui des personnes qui se moquent des personnes en difficultés ou des personnes qui
140 disent « tu auras pas ton CAPA » tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi
141 lui faire peur et qu'elle rate son CAPA

142 **150- est ce tu parles des apprentis ou des formateurs ?**

143 L50- des apprentis moi j'ai eu droit à la remarque que j'aurai pas mon CAPA

144 **151- d'accord**

145 L51- du coup dans ma tête je me dis à l'inverse c'est eux qui peuvent pas l'avoir on sait
146 c'est pas ce que les matières nous réservent

147 **152- oui**

148 **153- comment réagissent les formateurs ?**

149 L53- eh bah j'en parle pas l'an dernier après on m'a traité de balance j' préfère les ignorer

150 **154- est ce que tu veux ajouter des choses qu'on aurait oubliées ?**

151 L54- non

Entretien 4 avec Julien

1

2 **j1- Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de**
3 **rentrer au CFA ?**

4 J1- avant le CAPA ?

5 **J2- oui**

6 J2- euh j'ai fait 5 ans au collège j'ai redoublé ma 4^{ième} après arrivé en 3^{ième} on nous
7 demandé de choisir une orientation moi j'avais déjà choisi et fin de 3^{ième} ils disaient si
8 c'était avis favorable ou non pour aller dans l'établissement donc après moi j'avais fait
9 mon dossier pour venir ici donc j'avais demandé un dossier en CAPA travaux paysagers et
10 maintenant ça fait deux ans que je suis là et je passe le diplôme à la fin de l'année.

11 **j3-d'accord comment tu te sentais quand tu étais au collège ?**

12 J3-au collège je pense qu'on est dans la phase de l'adolescence donc on est un peu fou fou
13 du coup y en a qui sont différents de nous ils restent sur les cours ils s'amuse pas moi
14 j'étais fou fou je révisais pas de trop et je pense que j'ai bien profiter de mes années de
15 collège

16 **j4-et comment tu te sentais dans ce collège ?**

17 J4- je sentais euh l'année de 6^{ième} et 5^{ième} assez difficile parce que je pense que c'est dans
18 tous les collèges les 3^{ième} ils martyrisent un peu les petits donc je pense que j'étais un peu
19 oppressé après arrivé en 4^{ième} on commence à connaître du monde et c'est là qu'on
20 commence à se libérer et qu'on est là c'est bien.

21 **j5- et au niveau des cours ?**

22 J5- ba la ça aller super bien tous les profs m'aimaient bien je faisais des efforts dans tous
23 les cours et euh j'arrivais à être correcte à avoir des bonnes notes après le comportement
24 suivait pas toujours mais j'arrivais toujours à faire en sorte que cela se passe bien.

25 **j6-Pourquoi as-tu choisi de faire un CAPA?**

26 J6-Euh même si ça se passé bien j'étais toujours en cours et (silence) je m'ennuyais et je
27 voulais m'amuser et donc le faite que je sois en CAPA maintenant je travaille et quand je
28 suis au boulot ba je suis dehors et je peux m'amuser un peu de temps en temps donc ça me
29 libère.

30 **j7-Quelle image avais tu CAPA ?**

31 J7- je pensais qu'au niveau cours c'était un peu plus difficile que le boulot je devais
32 apprendre le monde du travail donc ça je savais pas du tout mais niveau cours je pensais
33 que c'était un peu plus difficile je pensais que j'allais voir un peu plus de cours aussi et que
34 ça aller se passer à peu près dans ce système la

35 **j8-d'accord (silence) Comment tu te sens par rapport au cours ici ?**

36 J8- euh je me sens mieux je trouve qu'y un peu trop des fois en cours où je ronchonne
37 j'aime pas trop mais bon j'me dis c'est qu'une semaine après je vais au boulot je vais
38 pouvoir me libérer avoir du temps pour moi et ça passe vite

39 **j9-Qu'est-ce que tu attendais des cours en arrivant dans un CFA ?**

40 J9- Je sais pas

41 **j10-d'accord**

42 J10-Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les
43 formateurs apprendre à se connaître les uns les autres et quand tout ça marche bien c'est là
44 qu'on commence à profiter des années de CAPA

45 **j12-D'accord, Qu'est-ce que tu veux dire par « on profite des années de CAPA » ?**

46 J12-Ba les années de CAPA en fait on se voit pas souvent on se raconte ce qui nous est
47 arrivé on rigole on parle avec certains formateurs et ce que je trouve bien c'est quand on
48 apprend à se connaître on rigole pas forcément

49 **j13-Et cela apporte quelque chose en plus au cours?**

50 J13- Ça apporte un plus parce qu'on se connaît bien donc c'est mieux pour parler entre
51 nous ou avec les formateurs c'est mieux pour discuter

52 **j14-Après tes semaines en entreprise, comment tu te sens quand tu reviens ?**

53 J14-Ba euh la semaine d'avant que j'aie au CFA je me dis déjà que je vais CFA pour me
54 reposer un peu des fois quand j'arrive le lundi matin j'ai déjà envie de partir parce que
55 l'emploi du temps n'est pas forcément quand j'ai les pire matières le lundi matin j'ai pas
56 ça donne pas envie d'y aller mais je me force et sa passe à c'est vite c'est pas un soucis.

57 **j15-Il y a d'autres choses qui te donnent pas envie de revenir ?**

58 J15- Non

59 **j16-Pendant les cours au CFA, Qu'est-ce que vous aimez le plus?**

60 J16-Tout ce qui pratique on est dehors ça permet de se détendre un p'tit peu et de discuter
61 entre nous y a certaine matière générale qui sont bien parce que les formateurs discutent
62 pas mal avec nous

63 **j17-Oui**

64 J17-Ya certaines matières on rabâche et ça me plait pas vraiment et les formateurs dans ces
65 matières ils sont pas vraiment ils discutent pas vraiment avec nous ils font que leur cours
66 sans vraiment s'occuper de nous

67 **j18-D'accord, d'autres choses que tu n'aimes pas au niveau des cours**

68 J18-Euh non parce que les horaires avoir deux de cours d'affiler moi ça me plaît qu'on ait
69 la petite pause ou pas peu importe après euh (silence) non ça se passe bien

70 **j19-Au niveau de l'attitude des formateurs il y a des choses qui te dérangent ?**

71 J19-Ouais y a certains formateurs qui vont des fois nous envoyés des petites vanes mais
72 c'est sans plus c'est occasionnel ça permet de mieux se connaître de mieux rigoler
73 ensemble mais l'attitude des formateurs est normale

74 **j20-Qu'est-ce que tu veux dire par « attitude normale » ?**

75 J20- Ba ils sont pas strictes ils donnent pas de punitions sans comme ça ils font leur cours
76 normalement et ça passe dans le calme et je trouve ça bien

77 **j21-D'accord (silence)**

78 J21- Même si je me dis que j'aime pas aller dans ce cours la je me dis aussi que je dois y
79 aller parce que faut que j'apprenne j'ai des contrôles des CCF moi je dis que je dois y aller
80 que je dois apprendre un maximum même si je connais déjà la matière

81 **j22-Pouvez me décrire une situation dans l'entreprise où tu fais un lien avec une**
82 **matière enseignée ?**

83 J22-Euh le lien y a la pratique y a les math de temps en temps euh après tout ce qui matière
84 générale comme le français histoire pas vraiment non sinon après j'arrive à faire pas mal
85 de liens avec tous ce qui est pratique déjà oui après certains cours de math ou j'ai appris
86 cette année ou l'an dernier déjà oui et pour l'instant ouai c'est tout

87 **j23-Au niveau math quelle exemple tu peux me donner ?**

88 J23- Ba tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan (silence)
89 ouai tout ce qui est calculs

90 **j24-D'accord, et au niveau des autres matières tu as des exemples ?**

91 J24- Ba en matière pratique on apprend d'une certaine façon à faire des choses et qu'en
92 entreprise je fais d'autres façons et je vois les deux façons et je prends la meilleure

93 **j25- D'accord est ce qu'il y a des choses que tu vois en entreprise et que tu**
94 **souhaiterais approfondir au CFA**

95 J25- En entreprise je vois tellement de choses que si je vais tout approfondir euh je devrais
96 au moins passer 10 semaines de plus mais oui y a certaines choses que j'aimerais bien voir
97 au CFA mais j'en ai déjà parlé à mes profs de pratiques et mais que je peux le voir mais
98 plus tard dans les études donc euh

99 **j26-Maintenant imaginons que vous êtes le formateur en mathématiques, comment tu**
100 **ferais votre cours ?**

101 J26- Le cours de math idéale je le cours de math dans lequel je suis je le trouve bien le prof
102 nous passe un photocopié ces des exercices pour la révision on les fait si on a un problème
103 on lève la main et il vient nous voir on peut quand discuter entre nous on peut quand même
104 rester sur la feuille on la fasse on peut quand même discuter parler avec le prof c'est pas le
105 silence on reste sur sa feuille NON moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu
106 avec le prof avec les copains et tout en faisant notre travail

107 **j27-D'accord donc les cours des math te conviennent**

108 J27- Oui

109 **j28 -Est ce qu'il y a des choses que tu pourrais ajouter pour l'améliorer**

110 J28- Ba d'habitude en math on a pas de petite pause mais là il fait beau on eut une petite
111 pause c'était plaisant non je pense pas qu'il y ait quelque chose à rajouter

112 **j29- Est ce qu'il y a des choses que tu n'as pas dites et que tu voudrais parler ?**

113 J29-La comme ça non je vois pas.

Analyse de l'entretien 1- Sophie

N° de lignes	Entretien	Unité de sens	Mots Clés	Sous thème	Thème
2 à 10	<p>s1-Pouvez vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de rentrer au CFA ?</p> <p>S1-euh j'ai fais ma troisième générale donc je suivais pas du tout depuis la première donc j'avais beaucoup de difficultés et j'étais donc et je me rattrape en ce moment et après ma troisième générale j'ai commencé un CAPA en soigneur d'équidé que j'ai vite arrêté car j'avais des problèmes de santé au niveau des genoux et pis bon à 16 ans j'habitais sur place c'était assez donc (silence) les conditions étaient assez difficiles. Et pi du coup pendant 5 ans j'ai cherché un MA et le métier que je voulais faire. Et pi l'année dernière j'ai enfin trouvé mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers.</p>	<p>« ...j'ai fait ma troisième générale donc je suivais pas du tout depuis la première... »</p> <p>« ...j'avais beaucoup de difficultés... »</p> <p>« ... je me rattrape en ce moment... »</p> <p>« ... après ma troisième générale j'ai commencé un CAPA en soigneur d'équidé... »</p> <p>« ...pendant 5 ans j'ai cherché un MA et le métier que je voulais faire... »</p> <p>« ...l'année dernière j'ai enfin trouvé mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers... ».</p>	<p>troisième générale</p> <p>beaucoup de difficultés</p> <p>un CAPA en soigneur d'équidé</p> <p>un MA</p> <p>le métier</p> <p>mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
11 à 14	<p>s2-d'accord et c'était un choix ou c'était le hasard</p> <p>S2-un choix car mes parents étaient mon père étant paysager connaissait le métier et ma mère étant assez (silence) fan des jardins etc on a un grand jardin on s'y met tous donc j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite et j'aime bien les plantes donc</p>	<p>« ...un choix... »</p> <p>« ... mon père étant paysager connaissait le métier... »</p> <p>« ...ma mère étant assez (silence) fan des jardins... »</p> <p>« ...on a un grand jardin ... »</p> <p>« ...on s'y met tous... »</p> <p>« ...j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite... »</p>	<p>choix</p> <p>père étant paysager</p> <p>mère étant fan des jardins</p> <p>grand jardin</p> <p>mettre tous</p> <p>bercer dedans</p> <p>petite</p> <p>aimer</p>	Choix de l'orientation	Présentation de la personne

		« ... j'aime bien les plantes ... »	les plantes		
15 à 20	<p>s3- d'accord, [pause] est ce que tu peux me décrire une situation vécue au collège qui te paraît caractériser cette période ?</p> <p>S3-à propos des cours ou</p> <p>s4- oui</p> <p>S4-comme j'ai dis j'ai pas (rires) j'étais pas super douée à part en art plastique, en musique et en sport et ba je sais pas trop comment expliquer</p>	<p>« ...j'étais pas super douée à part en art plastique, en musique et en sport... »</p> <p>« ...je sais pas trop comment expliquer... »</p>	Ne pas être super douée	Difficulté scolaire	collège
21 à 27	<p>s5- un moment qui te semble représenter en une image comment était le collège qu'est ce que tu décrirais comme image ?</p> <p>S5- ba les profs ne m'ont pas assez aidé j'ai été saqué par ce que du coup j'allais pas en cours donc ils s'occupaient pas de moi du coup [pause] ils m'aidaient pas quoi ils m'enfonceaient plus qu'autres choses donc j'ai pas grand chose à dire à part ma prof d'art plastique, de musique et de sport où j'étais bonne et donc du coup qui m'aimaient bien quoi les autres profs étaient pas forcément avec moi</p>	<p>« ...les profs ne m'ont pas assez aidé... »</p> <p>« ...j'ai été saqué par ce que du coup j'allais pas en cours ... »</p> <p>« ... ils s'occupaient pas de moi... »</p> <p>« ...ils m'aidaient pas... »</p> <p>« ...ils m'enfonceaient plus qu'autres choses... » « ...ma prof d'art plastique, de musique et de sport ... qui m'aimaient bien quoi... »</p> <p>« ...les autres profs étaient pas forcément avec moi... »</p>	<p>les profs</p> <p>Ne pas aider saquer en cours ne pas s'occuper enfoncer aimer bien ne pas être avec</p>	Professeur/élève	Collège
28 à 35	<p>s6- d'accord, comment tu voyais qu'ils ne t'aimaient pas ?</p> <p>S6- Ba en cours, j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice ils venaient pas vers moi m'expliquer et euh à part ma prof d'histoire et d'SVT qui m'a foutu la honte devant tout le monde je savais qu'elle m'aimait pas elle avait même réprimander après prof de math de français, après les profs c'était toujours pareil c'est pas comme ici ils venaient pas voir la</p>	<p>« ... en cours, j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice... »</p> <p>« ... ils venaient pas vers moi m'expliquer ... »</p> <p>« ...ma prof d'histoire et d'SVT qui m'a foutu la honte devant tout le monde... »</p> <p>« ... je savais qu'elle m'aimait pas ... »</p>	<p>aucune aide ne pas comprendre l'exercice vers moi expliquer</p> <p>« foutre » la honte</p>	Professeur/élève	Collège

	<p>personne et lui explique</p> <p>s7- oui</p> <p>S7- C'était des plus grandes classes aussi mais ils auraient pu prendre quelques minutes</p>	<p>« ... elle avait même réprimandée... »</p> <p>« ...après prof de math de français, après les profs c'était toujours pareil c'est pas comme ici ils venaient pas voir la personne et lui explique... »</p> <p>« ... C'était des plus grandes classes... »</p> <p>« ...mais ils auraient pu prendre quelques minutes... »</p>	<p>Ne pas aimer réprimander grandes classes</p> <p>prendre quelques minutes</p>		
36 à 42	<p>S8- d'accord (silence) pourquoi as tu choisi de faire un CAPA dans un CFA ?</p> <p>S8-Pour l'apprentissage j'trouve que c'est vachement mieux d'ja la réalité on est payé quoi on a un salaire au bout du mois deuxième parce que ba on rentre tout de suite dans le métier c'est pas comme si on passait toute l'année à l'école on fait des travaux pratiques donc on apprend pas que sur du papier, on sait ce qu'il y a faire. Et je pense que pour trouver un travail c'est bien ça ajoute c'est de l'expérience acquise, que sur papier on aurait pas</p>	<p>« ...Pour l'apprentissage j'trouve que c'est vachement mieux... »</p> <p>« ...la réalité on est payé... »</p> <p>« ...on a un salaire au bout du mois... »</p> <p>« ...on rentre tout de suite dans le métier... »</p> <p>« ...c'est pas comme si on passait toute l'année à l'école... »</p> <p>« ...on fait des travaux pratiques donc on apprend pas que sur du papier... »</p> <p>« ...on sait ce qu'il y a faire... »</p> <p>« ...je pense que pour trouver un travail c'est bien ça ajoute c'est de l'expérience acquise... »</p>	<p>apprentissage mieux</p> <p>payer/ un salaire</p> <p>rentrer dans le métier</p> <p>l'année à l'école</p> <p>travaux pratiques</p> <p>ne pas apprendre que sur du papier</p> <p>faire</p> <p>trouver un travail</p> <p>expérience acquise</p>	Fonctionnement de l'établissement	Alternance
43 à 50	<p>s9- d'accord (silence) avant de venir au CFA tu t'imaginais comment ta formation?</p> <p>S9-Vu que j'ai déjà testé une formation en CAPA soigneurs d'équidé je savais a quoi m'attendre mais ba je voyais pas sa comme ça je voyais ça plus comme au collège les profs font les cours etc du coup comme c'est des formateurs ils viennent voir les élèves qui ont des difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas et je trouve ça génial pis</p>	<p>« ... j'ai déjà testé une formation en CAPA soigneurs d'équidé je savais a quoi m'attendre... »</p> <p>« ... je voyais pas sa comme ça... »</p> <p>« ...je voyais ça plus comme au collège les profs font les cours etc... »</p> <p>« ...comme c'est des formateurs ils viennent voir les élèves qui ont des</p>	<p>comme au collège</p> <p>les profs</p> <p>les cours</p> <p>des formateurs</p> <p>voir les élèves</p> <p>des difficultés</p>	Formateurs/Apprentis	alternance

	<p>même je trouve qu'ils expliquent mieux qu'au collège ils prennent plus le temps de bien expliquer et avec des mots car généralement ceux qui sont en apprentissage c'est ceux qui ont du mal en cours généraux et du coup leur explication est plus facile.</p>	<p>difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas... »</p> <p>« ...je trouve ça génial pis même je trouve qu'ils expliquent mieux qu'au collège... »</p> <p>« ... ils prennent plus le temps de bien expliquer et avec des mots car généralement ceux qui sont en apprentissage c'est ceux qui ont du mal en cours généraux et du coup leur explication est plus facile... »</p>	<p>aider</p> <p>expliquer</p> <p>cas par cas</p> <p>meilleur explication</p> <p>prendre le temps</p> <p>avec des mots</p> <p>en apprentissage</p> <p>du mal en cours généraux explication plus facile</p>		
51 à 63	<p>s10- d'accord, quand tu es rentré dans le CAPA équilibré et que tu t'attendais à des cours en faite ?</p> <p>S10-Je savais qu'il y avait des cours de français math etc mais en général l'apprentissage c'est nous qui le choisissons dans la branche qu'il veut du coup ça motive la personne beaucoup parce qu'on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le professionnel on va être aussi en entreprise sur le terrain et du coup ça motive vachement les personnes et du coup je me suis motivée à partir et du coup je me suis vraiment motive et mes notes [bruits extérieurs] j'arrivais mieux à travailler à me concentrer</p> <p>s11- oui c'est le fait [coupée par Sophie]</p> <p>S11-On ait sur le terrain donc y a la motivation on fait ce qu'on aime donc la motivation... ça aide pour les cours pour la concentration pour tout quoi</p> <p>s12- donc c'est le plus qui donne l'envie</p> <p>S12-Oui (silence)</p>	<p>« ...Je savais qu'il y avait des cours de français math etc... »</p> <p>« ... en général l'apprentissage c'est nous qui le choisissons dans la branche qu'il veut... »</p> <p>« ...ça motive la personne beaucoup] [parce qu'on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le professionnel... »</p> <p>« ...on va être aussi en entreprise sur le terrain... »</p> <p>« ...ça motive vachement les personnes... »</p> <p>« ...je me suis motivée à partir et du coup je me suis vraiment motivé et mes notes... »</p> <p>« ...j'arrivais mieux à travailler à me concentrer... »</p> <p>« ... On ait sur le terrain donc y a la motivation... »</p>	<p>des cours de français math</p> <p>l'apprentissage</p> <p>choisir</p> <p>vouloir</p> <p>motiver /motivation</p> <p>des cours de travaux pratiques</p> <p>le professionnel</p> <p>entreprise</p> <p>terrain</p> <p>la concentration</p> <p>aimer</p>	Fonctionnement de l'établissement	Alternance

		<p>motivation... »</p> <p>« ...on fait ce qu'on aime donc la motivation... »</p> <p>« ...ça aide pour les cours pour la concentration pour tout quoi.. »</p>			
64 à 71	<p>s13- Qu'est ce que tu attendais en faite des cours en arrivant dans un CFA ?</p> <p>S13-Math français relevait mon niveau scolaire pour montrer au autre que je suis pas inculquer quoi des fois j'aimerai bien retourner dans mon collège et leur montrer mon bulletin scolaire devant les yeux et leur dire « et ça c'est qui » et rien que pour leur dire voilà ce ça donnerait si vous m'aviez aider et ouai je m'attendais à relever mon niveau scolaire et pi avec le professionnel prendre tout ce que j'avais besoin pour ma vie professionnelle après quoi</p> <p>s14-oui (silence)</p>	<p>« ...Math français relevait mon niveau scolaire pour montrer aux autres que je suis pas inculquer... »</p> <p>« ...quoi des fois j'aimerai bien retourner dans mon collège... »</p> <p>« ...leur montrer mon bulletin scolaire devant les yeux et leur dire « et ça c'est qui »... »</p> <p>« ...rien que pour leur dire voilà ce ça donnerait si vous m'aviez aidé... »</p> <p>« ...je m'attendais à relever mon niveau scolaire... »</p> <p>« ...avec le professionnel prendre tout ce que j'avais besoin pour ma vie professionnelle après... »</p>	<p>Relever niveau scolaire les autres / collège</p> <p>« si vous m'aviez aidé »</p> <p>le professionnel prendre besoin pour ma vie professionnelle</p>	Projet professionnel	Présentation de la personne
72 à 85	<p>s15-Après des semaines quand tu as étais en entreprise, quel est ton état d'esprit quand tu reviens ici ?</p> <p>S15- je suis contente sa fait une p'tite pause par rapport au boulot j'suis contente de revenir en cours surtout pour les cours professionnels pour savoir ce qu'on va faire la technique la reconnaissance même la biologie l'agronomie c'est intéressant quoi on apprend pas ça au boulot on a pas le temps de décrire comment une plante pousse machin (rires) je vois mal mon maître d'apprentissage m'expliquer ça alors qu'y a du travail à faire donc moi je suis toujours contente de venir en cours quoi après le planning est</p>	<p>« ...je suis contente sa fait une p'tite pause par rapport au boulot... »</p> <p>« ...j'suis contente de revenir en cours surtout pour les cours professionnels pour savoir ce qu'on va faire la technique la reconnaissance... »</p> <p>« ...même la biologie l'agronomie c'est intéressant... »</p> <p>« ...on apprend pas ça au boulot on a pas le temps de décrire comment une plante pousse machin... »</p>	<p>contente pause boulot cours professionnels la technique la reconnaissance biologie agronomie</p>	Liens entre l'entreprise et les cours	Alternance

	<p>contente de venir en cours quoi après le planning est pas super bien fait pour les capa vu que c'est dernière faite et pi on a que 14 semaines de cours il faut quand même les caser j'ai toujours envie de revenir</p> <p>s16- oui à part les cours techniques est ce qu'il y a d'autres choses qui te donnent envie de revenir ?</p> <p>s17- (silence) il n'y a rien d'autres pour toi ?</p> <p>S17- non</p>	<p>« ...je vois mal mon maître d'apprentissage m'expliquer ça alors qu'y a du travail à faire... »</p> <p>« ...moi je suis toujours contente de venir en cours ... »</p> <p>« ...après le planning est pas super bien fait pour les capa ... on a que 14 semaines de cours il faut quand même les caser ...»</p> <p>« ...j'ai toujours envie de revenir... »</p>	<p>intéressant</p> <p>n'est pas appris au boulot</p> <p>le planning pas super bien fait toujours envie d'apprendre</p>		
86 à 94	<p>s18-Pendant les cours au CFA, Qu'est ce que tu aimes le plus?</p> <p>S18-La biologie et les maths (rires) à aussi la reconnaissance</p> <p>s19-Pourquoi ? qu'est ce qui fait que cela te plaît ?</p> <p>S19-La biologie en faite j'aime bien euh rentrer dans les vraiment (silence) je suis vachement manuelle j'aime savoir comment c'est fait ça m'intrigue c'est ba j'aime bien je sais pas comment expliquer ça et voilà</p> <p>s20- c'est peut être la curiosité des plantes</p> <p>S20-Oui voilà pourquoi elle sont vertes pourquoi elle fleurissent pourquoi elles font des fruits etc pourquoi tel plante doit aller dans tel sol c'est (rires) voila</p>	<p>« ...La biologie et les maths (rires) à aussi la reconnaissance... »</p> <p>« ...La biologie en faite j'aime bien euh rentrer dans les vraiment... »</p> <p>« ...je suis vachement manuelle j'aime savoir comment c'est fait ça m'intrigue... »</p> <p>« ...c'est ba j'aime bien je sais pas comment expliquer ça et voilà ... »</p> <p>« ...voilà pourquoi elle sont vertes pourquoi elle fleurissent pourquoi elles font des fruits etc pourquoi tel plante doit aller dans tel sol... »</p>	<p>biologie</p> <p>maths</p> <p>la reconnaissance</p> <p>aimer</p> <p>être manuelle</p> <p>savoir comment</p> <p>intriguer</p>	Les cours	didactique
95 à 106	<p>s21- est ce que tu peux me décrire une situation qui t'as vraiment plu intéressée</p> <p>S21-(SILENCE) j'vois pas</p> <p>s22 – alors une que tu te rappelles bien que tu avais pas aimé</p> <p>S22-les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière</p>	<p>« ...les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière ... »</p> <p>« ...j'arrive pas du tout à retenir les dates les cours d'histoire... »</p> <p>« ...y a pas mal de dates et généralement je suis un peu perdu dans les chiffres... »</p> <p>« ...j'aime bien les cours d'histoire mais</p>	<p>cours d'histoire</p> <p>pire matière</p> <p>retenir les dates</p> <p>aimer bien</p> <p>réviser</p>	Les cours	didactique

	<p>s23-d'accord</p> <p>S23-j'arrive pas du tout à retenir les dates les cours d'histoire y a pas mal de dates et généralement je suis un peu perdu dans les chiffres j'aime bien les cours d'histoire mais c'est vrai c'est une matière que j'arrive pas du tout à retenir même si je révise</p> <p>s24- dans le cours d'histoire en lui-même c'est un cours qui te plait</p> <p>S24-si j'aime bien l'histoire parce que ça raconte notre vie et pi c'est bien de savoir ce qui c'est passé en France pourquoi on est la c'est vrai que j'ai pas mal de mal avec les dates y a tellement de données de choses</p>	<p>c'est vrai c'est une matière que j'arrive pas du tout à retenir même si je révise... »</p> <p>« ...j'aime bien l'histoire parce que ça raconte notre vie et pi c'est bien de savoir ce qui c'est passé en France pourquoi on est la... »</p> <p>« ...c'est vrai que j'ai pas mal de mal avec les dates y a tellement de données de choses... »</p>	<p>raconter le passé</p>		
107 à 122	<p>s25- oui et je voulais savoir peut importe la matière dans la manière d'enseigner est ce qu'il y a des choses moins agréables que d'autres ?</p> <p>S25-(silence) ba je dirai le prof d'agronomie car il saute des cours</p> <p>s26- oui</p> <p>S26-et parce qu'il le choisit surtout</p> <p>s27- d'accord</p> <p>S27- l'an dernier il nous a fait le coup, les autres enfin le groupe 1 avait fait un cours sur l'eau et le prof n'a pas voulu nous le faire et du coup on la sauter et je me dis que si à l'examen on tombe sur ça on fait quoi</p> <p>s28- oui</p> <p>S28- et pi du coup on lui a demandé de nous le faire mais il veut pas le prof a des cours a donné et non il a pas droit de choisir c'est un risque à prendre si on tombe sur sa à l'examen on a zéro quoi</p>	<p>« ...je dirai le prof d'agronomie car il saute des cours... »</p> <p>« ...parce qu'il le choisit surtout... »</p> <p>« ...l'an dernier il nous a fait le coup, les autres enfin le groupe 1 avait fait un cours sur l'eau et le prof n'a pas voulu nous le faire et du coup on la sauter et je me dis que si à l'examen on tombe sur ça on fait quoi... »</p> <p>« ...on lui a demandé de nous le faire mais il veut pas... »</p> <p>« ...le prof a des cours a donné et non il a pas droit de choisir... »</p> <p>« ...c'est un risque à prendre si on tombe sur sa à l'examen on a zéro... »</p> <p>« ...j'ai jamais eu de problème particulier, je m'adapte au prof... »</p> <p>« ...généralement ils ont une bonne façon d'enseigner donc j'ai pas de problème la</p>	<p>sauter des cours</p> <p>examen</p> <p>prof</p> <p>donner des cours</p> <p>pas le droit de choisir</p> <p>pas de problème</p> <p>adapter</p> <p>bonne façon d'enseigner</p>	<p>Les cours</p>	<p>didactique</p>

		s29- oui S29- sinon j'ai jamais eu de problème particulier, je m'adapte au prof et pi généralement ils ont une bonne façon d'enseigner donc j'ai pas de problème la dessus	dessus... »			
123 131	à	S30-oui donc qu'est ce que tu entends par « bonne façon d'enseigner» ? S30- Ba très simple donc tout de suite on comprend c'est pas comme les profs du collège qui donnaient des grands mots etc justement y en a qui on pas mal de problèmes donc il faut faire pour que tout le monde comprenne pi justement quand y en qui ont des problèmes les profs vont vers eux cas par cas et ça c'est vraiment super et après aussi passe qu'on est une classe de 11 et on est pas beaucoup mais c'est vrai que si tout le monde était comme ça sa serait super pour moi c'est ça un enseignant une élève qui du mal il va pas le laisser tout seul non il va allait vers lui demander qu'est ce qu tu as pas compris si tu comprends pas et il va lui ré-explicquer avec d'autres mots voilà (rires)	« ...très simple donc tout de suite on comprend.... » « ...c'est pas comme les profs du collège qui donnaient des grands mots etc... » « ...justement y en a qui on pas mal de problèmes donc il faut faire pour que tout le monde comprenne... » « ...justement quand y en qui ont des problèmes les profs vont vers eux cas par cas... » « ...c'est vraiment super ... » « ...après aussi passe qu'on est une classe de 11 et on est pas beaucoup ... » « ...mais c'est vrai que si tout le monde était comme ça sa serait super pour moi... » « ...c'est ça un enseignant une élève qui du mal il va pas le laisser tout seul... » « ...non il va allait vers lui demander qu'est ce que tu as pas compris si tu comprends pas et il va lui ré-explicquer avec d'autres mots... »	simple comprendre les profs du collège grands mots avoir des problèmes tout le monde aller vers cas par cas petite classe super ne pas laisser tout seul ré-explicquer autres mots	cours	didactique
132 142	à	s31-est ce que tu peux me décrire une situation dans ton entreprise où tu fais un lien avec une matière enseignée ? S31-(silence) c'est surtout avec la reconnaissance	« ...c'est surtout avec la reconnaissance... » « ...parce que les cours de pratique on nous apprends à faire du mieux possible	la reconnaissance cours de pratique apprendre	Liens entre les cours et l'entreprise	Alternance

	<p>parce que les cours de pratique on nous apprend à faire du mieux possible et à prendre tout notre temps après en entreprise c'est sur c'est plus du rendement donc on prend moins le temps on fait pas au mieux oui c'est plus au niveau de la reconnaissance, agronomie aussi parce que du coup y a plusieurs terres différentes faut savoirs changés la nature de la terre donc avant ça il faut connaître les terres comment elle est structurée etc. oui donc je dirais surtout sur de la plantation</p> <p>s32-oui</p> <p>S32-ba si après la biologie on sent sert pas mais c'est de la curiosité c'est des choses qu'on apprend oui on va pas dire donc la plante est verte avec la chlorophylle au travail (rires)</p>	<p>et à prendre tout notre temps après en entreprise... »</p> <p>«c'est sûr c'est plus du rendement donc on prend moins le temps on fait pas au mieux... »</p> <p>« ...oui c'est plus au niveau de la reconnaissance, agronomie aussi parce que du coup y a plusieurs terres différentes faut savoirs changés la nature de la terre donc avant ça il faut connaître les terres comment elle est structurée... »</p> <p>« ...je dirais surtout sur de la plantation... »</p> <p>« ...la biologie on sent sert pas mais c'est de la curiosité c'est des choses qu'on apprend oui on va pas dire donc la plante est verte avec la chlorophylle au travail ... »</p>	<p>mieux</p> <p>rendement</p> <p>le temps</p> <p>agronomie</p> <p>terre</p> <p>plantation</p> <p>biologie</p> <p>curiosité</p>		
143 à 148	<p>s33- d'accord est ce que tu te rappelles d'un moment ou tu as utilisé les math ?</p> <p>S33- oui création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout de suite les math angle droit massif de temps de mètre carré la distance de plantation les math sont toujours la mettre le produit qui faut si il manque de la terre c'est vrai que ça agit pas mal de fois presque tout le temps on a besoin des math même si du petit tu obligeais si ta pas de math ba c'est moche quoi (rires) c'est pas symétrique ou euh</p>	<p>« ...création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout de suite les math angle droit... »</p> <p>« ...massif de temps de mètre carré la distance de plantation les math sont toujours la... »</p> <p>« ...mettre le produit qui faut si il manque de la terre... »</p> <p>« ...c'est vrai que ça agit pas mal de fois presque tout le temps on a besoin des math même si du petit tu obligeais si ta pas de math ba c'est moche quoi (rires) c'est pas symétrique... »</p>	<p>création de massif</p> <p>math</p> <p>angle droit</p> <p>mètre carré</p> <p>distance</p> <p>mettre le produit</p> <p>besoin des math</p> <p>symétrique</p>	<p>Liens entre les mathématiques et l'entreprise</p>	<p>Alternance</p>

149 155	à	<p>s34- et toi donc retrouve ça dans le programme de math ?</p> <p>S34- oui le programme de math est quand même beaucoup basé sur ce qu'on a vu en en entreprise c'est vrai que c'est bien pour ça on travaille beaucoup sur le mètre cube un peu les fractions car ça fait parti du programme et pi pour ceux qui vont en bac après c'est surtout sur le mètre fraction produit en croix</p> <p>s35-d'accord</p> <p>S35- donc ça correspond bien</p>	<p>« ...oui le programme de math est quand même beaucoup basé sur ce qu'on a vu en en entreprise. » »</p> <p>« ...c'est vrai que c'est bien pour ça on travaille beaucoup sur le mètre cube un peu les fractions car ça fait partie du programme... »</p> <p>« ...pour ceux qui vont en bac après c'est surtout sur le mètre fraction produit en croix... »</p> <p>« ...donc ça correspond bien... »</p>	<p>programme de math</p> <p>entreprise</p> <p>bien</p> <p>mètre cube</p> <p>fractions</p> <p>bac</p> <p>le mètre</p> <p>fraction</p> <p>produit en croix</p>	<p>Liens entre les mathématiques et l'entreprise</p>	<p>Alternance</p>
156 179	à	<p>s36-oui , alors imagine c'est maintenant toi la formatrice en math, comment tu qu'est ce que tu mettrais en place qui tu paraîtrais mieux ?</p> <p>S36- alors la (rires)</p> <p>s37- tu peux prendre des choses déjà faite</p> <p>S37- si c'était une personne seule je serais mais une classe entière je sais pas</p> <p>s38 alors qu'est ce que tu aimerais</p> <p>S38- améliorer la chose je vois pas vraiment comment parce que c'est un prof assez sympa qui explique bien du coup</p> <p>s39- qu'est ce qui te plait justement dans sa façon de faire?</p> <p>S39- explication simple euh les exercices sont assez simples à comprendre pour les premiers et après c'est plus difficile pour les contrôles c'est vrai des fois il laisse pas assez de temps pour travailler pour ceux qui ont des difficultés mais c'est il faut aussi que toute la classe avance moi je sais que des fois j'ai fini et je suis obligée d'attendre hier par exemple j'ai fait mes exercices en 20 min et donc j'ai des devoirs pendant 1h30... »</p>	<p>« ...si c'était une personne seule je serais mais une classe entière je sais pas... »</p> <p>« ...améliorer la chose je vois pas vraiment comment parce que c'est un prof assez sympa qui explique bien du coup... »</p> <p>« ...explication simple euh les exercices sont assez simples à comprendre pour les premiers... »</p> <p>« ...c'est plus difficile pour les contrôles c'est vrai des fois il laisse pas assez de temps pour travailler pour ceux qui ont des difficultés... »</p> <p>« ...mais c'est il faut aussi que toute la classe avance... »</p> <p>« ...moi je sais que des fois j'ai fini et je suis obligée d'attendre hier par exemple j'ai fait mes exercices en 30 min et donc j'ai des devoirs pendant 1h30... »</p> <p>« ...j'ai fait autre chose après je me dis que peut faire autre chose y des apprentis qu'ont des problèmes donc qu'ils</p>	<p>un prof sympa</p> <p>expliquer bien</p> <p>explication simple</p> <p>exercices simples</p> <p>comprendre</p> <p>temps pour travailler</p> <p>des difficultés</p> <p>la classe avance</p> <p>attendre</p> <p>des problèmes</p> <p>prendre le temps</p> <p>donner l'aide</p> <p>parler pas trop professionnellement</p> <p>pas simple à comprendre</p>	<p>Cours de mathématiques</p>	<p>didactique</p>

		<p>mes exercices en 30 min et donc j'ai des devoirs pendant 1h30 j'ai fait autre chose après je me dis que peut faire autre chose y des apprentis qu'ont des problèmes donc qu'ils prennent leur temps c'est normal s'ils comprennent pas pour leur donner l'aide qu'il faut et pour améliorer les cours je sais pas surtout que pour le cours de math c'est surtout que y en a qui si mettent pas ils cherchent pas à comprendre c'est pour ça qu'ils ont des difficultés donc je me dis que s'ils s'y mettaient un peu ils comprendraient tout de suite donc euh j'ai rien à dire après sur les autres cours le prof d'histoire on est pas dans le même dilemme moi je comprend très facilement, français on fait pas mal de travail de rédaction et travail sur texte et questions donc c'est la compréhension on peut rien y faire, biologie agro, agronomie si, il faudrait qu'il explique plus des fois il parle un peu trop professionnellement quoi des fois c'est pas simple des fois de le comprendre</p>	<p>prennent leur temps c'est normal... »</p> <p>« ...s'ils comprennent pas pour leur donner l'aide qu'il faut... »</p> <p>« ...pour améliorer les cours je sais pas surtout que pour le cours de math c'est surtout que y en a qui si mettent pas ils cherchent pas à comprendre c'est pour ça qu'ils ont des difficultés donc je me dis que s'ils s'y mettaient un peu ils comprendraient tout de suite... »</p> <p>« ...j'ai rien à dire après sur les autres cours le prof d'histoire on est pas dans le même dilemme moi je comprends très facilement... »</p> <p>« ...français on fait pas mal de travail de rédaction et travail sur texte et questions donc c'est la compréhension on peut rien y faire... »</p> <p>« ...biologie agro, agronomie si, il faudrait qu'il explique plus des fois il parle un peu trop professionnellement quoi des fois c'est pas simple des fois de le comprendre... »</p>			
180 183	à	<p>s40- et sur l'attitude des formateurs qu'est ce que tu peux dire ? bien ou pas</p> <p>S40- ils sont bien moi j'ai aucun problème avec les profs après c'est qu'ils cherchent donc ils cherchent donc après donc voilà pour moi j'ai rien à dire ils sont tous très bien après comme je disais c'est eux qui cherchent ba</p>	<p>« ...ils sont bien... »</p> <p>« ...moi j'ai aucun problème avec les profs... »</p> <p>« ...après c'est qu'ils cherchent donc ils cherchent donc après... »</p> <p>« ...pour moi j'ai rien à dire ils sont tous très bien après comme je disais c'est eux qui cherchent... »</p>	<p>bien</p> <p>aucun problème</p> <p>chercher</p>	<p>Les formateurs/apprentis</p>	<p>alternance</p>
184 187	à	<p>s41- le « très bien » ça sous entant quoi ?</p>	<p>« ...aucun rapport déplacé toujours</p>	<p>Pas de rapport déplacé</p>	<p>Les formateurs/apprentis</p>	<p>alternance</p>

187	S41- ba aucun rapport déplacé toujours poli après des fois il y a des tutoiements qui sortent mais ici on est pas des élèves donc ça me gêne pas du tout pour ma part on est deux employés on va dire donc voilà (sourire) (silence)	<p>poli... »</p> <p>« ...après des fois il y a des tutoiements qui sortent mais ici on est pas des élèves donc ça me gêne pas du tout... »</p> <p>« ...pour ma part on est deux employés on va dire... »</p>	<p>poli</p> <p>tutoiement</p> <p>pas des élèves</p> <p>deux employés</p>	formateurs/apprentis	
188 à 197	<p>s42- est ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas parlé et que tu voudrais ajouter ?</p> <p>S42- c'est en cours de reconnaissance c'est temps si on fait pas beaucoup de reconnaissance on fait du rapport de stage mais le problème c'est qu'ils travaillent pas chez eux moi ça fait deux moi qu'il est fini donc voilà ils comprennent pas vraiment qu'il faut qu'il travaillent chez eux donc ils avancent pendant la reconnaissance donc je sens que ça va bien faire mal au niveau du CCF parce que justement on a du retard donc il faudrait que la prof de reco soit plus je veux pas dire que mais voilà ce qu'il faut faire mais bon elle lâche trop les élèves demandent du rapport de stage du coup elle fait pas la reco donc hier elle a dis une heure de rapport et une heure de reco et on a fait 2 heures de rapport de stage donc du coup on a du retard et pi y en qui le voit mais pas d'autres</p>	<p>« ...c'est en cours de reconnaissance c'est temps si on fait pas beaucoup de reconnaissance... »</p> <p>« ...on fait du rapport de stage mais le problème c'est qu'ils travaillent pas chez eux moi ça fait deux mois qu'il est fini... »</p> <p>« ...ils comprennent pas vraiment qu'il faut qu'ils travaillent chez eux... »</p> <p>« ...ils avancent pendant la reconnaissance donc je sens que ça va bien faire mal au niveau du CCF parce que justement on a du retard... »</p> <p>« ...il faudrait que la prof de reco soit plus je veux pas dire que mais voilà ce qu'il faut faire mais bon elle lâche trop les élèves demandent du rapport de stage du coup elle fait pas la reco... »</p> <p>« ...hier elle a dis une heure de rapport et une heure de reco et on a fait 2 heures de rapport de stage donc du coup on a du retard et pi y en qui le voit mais pas d'autres... »</p>	<p>cours de reconnaissance</p> <p>pas beaucoup</p> <p>rapport de stage</p> <p>problème</p> <p>Ne pas travailler chez eux</p> <p>bien faire mal au niveau du CCF</p> <p>retard</p> <p>ne pas faire la reconnaissance</p>	Les cours	didactique
198 à 199	<p>s43- est ce qu'il y a des choses que tu veux dire ?</p> <p>S43- non (rires)</p>	Non retenu			

Analyse de l'entretien 2- Thomas

N° de lignes	entretien	Unité de sens	Mots clés	Sous thème	Thème
2 à 10	<p>t1-Pouvez vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de rentrer au CFA ?</p> <p>T1- avant de rentrer au CFA euh ba j'ai fait la maternelle l'école primaire (rires) le collège et au début j'ai voulu faire jusqu'à la 4^{ième} et pas faire la 3^{ième} pour faire un apprentissage directement parce qu'au collège ba en faite j'ai quand même essaye d'avoir le brevet euh j'ai réussi à l'avoir pas avec mention mais j'ai réussi à l'avoir en 3^{ième} et pi après j'ai voulu arrêté rester toute l'année à l'école je trouvais ça un peu embêtant donc après j'ai cherché un patron et pis paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de stages dans l'année ça m'avait plus donc j'ai cherché un CAP avec un patron pour rentrer au CFA</p>	<p>« ... le collège et au début j'ai voulu faire jusqu'à la 4^{ième} et pas faire la 3^{ième} pour faire un apprentissage directement... »</p> <p>« ...j'ai quand même essaye d'avoir le brevet euh j'ai réussi à l'avoir pas avec mention... »</p> <p>« ...j'ai réussi à l'avoir en 3^{ième}] ... »</p> <p>« ... après j'ai voulu arrêté rester toute l'année à l'école je trouvais ça un peu embêtant... »</p> <p>« ...j'ai cherché un patron... »</p> <p>« ...paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de stages dans l'année ça m'avait plus... »</p> <p>« ...j'ai cherché un CAP avec un patron pour rentrer au CFA... »</p>	<p>4^{ième} 3^{ième}</p> <p>un apprentissage</p> <p>le brevet</p> <p>arrêter</p> <p>rester toute l'année à l'école</p> <p>un peu embêtant patron</p> <p>semaines de stages CAP</p> <p>CFA</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
11 à 13	<p>t2-est ce que tu peux me décrire comment tu te sentais au collège ?</p> <p>T2- euh ba c'est un comme si j'y allais j'avais plus ma place parce que j'ai redoublé qu'une fois mais je trouvais ça un peu bizarre à la fin d'y aller</p>	<p>« ... si j'y allais j'avais plus ma place parce que j'ai redoublé qu'une fois mais je trouvais ça un peu bizarre à la fin d'y aller... »</p>	<p>plus ma place redoubler</p> <p>bizarre</p> <p>aller</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
14 à 16	<p>t3- qu'est ce que tu veux dire par « bizarre » ?</p>	<p>« ...les cours...passer de la vie active au collège ça fait bizarre... »</p>	Non retenu		

	<p>« bizarre » ?</p> <p>T3- les cours en faite parce que après comment dire passer de la vie active au collège ça fait bizarre donc</p>	<p>collège ça fait bizarre... »</p>			
17 à 20	<p>t4-qu'est ce qui faisait que tu te sentais plus à ta place au collège ?</p> <p>T4-y avait les matières que j'aimais pas trop l'espagnol l'histoire c'était un peu mon point faible et j'aimais pas pour moi ça servait à rien entre guillemet de venir à ces matières la mais après j'ai eu mon brevet grâce à ces deux matières (rires)</p>	<p>« ...y avait les matières que j'aimais pas trop... »</p> <p>« ...l'espagnol l'histoire c'était un peu mon point faible ... »</p> <p>« ...j'aimais pas pour moi ça servait à rien entre guillemet de venir à ces matières la... »</p> <p>« ...après j'ai eu mon brevet grâce à ces deux matières ... »</p>	<p>Matières</p> <p>Ne pas aimer</p> <p>point faible</p> <p>Ne servir à rien</p> <p>brevet</p>		
21 à 28	<p>t5- peux tu décrire un moment vécu au collège qui représenterai pour toi le collège ?</p> <p>T5- un moment qui résume</p> <p>t6- oui</p> <p>T6- ba bien des fois je le regrette un peu en ce moment parce qu'on était bien quand il pleuvait quand il faisait froid mais non quand on retrouvait les copains le lundi matin jusqu'au vendredi pas cours le mercredi après midi les vacances scolaires aussi que j'ai plus maintenant oui ya des moments ou ça me manque un peu comme tout le monde j'pense</p>	<p>« ...un moment qui résume ... »</p> <p>« ...bien des fois je le regrette un peu en ce moment parce qu'on était bien quand il pleuvait quand il faisait froid mais non quand on retrouvait les copains le lundi matin jusqu'au vendredi pas cours le mercredi après midi les vacances scolaires aussi que j'ai plus maintenant... »</p> <p>« ...oui ya des moments ou ça me manque un peu comme tout le monde j'pense... »</p>	<p>moment</p> <p>regretter un peu pleuvoir</p> <p>faire froid</p> <p>retrouver les copains pas cours le mercredi vacances scolaires</p> <p>ne plus avoir</p> <p>manquer</p>	Rythme	collège
29 à 33	<p>t7- alors pourquoi être parti ?</p> <p>T7- euh déjà les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimait pas trop euh être assis toute la journée sur une chaise à force ici ça va parce qu'ici les professeurs ils nous considèrent un peu comme des ouvriers pas comme des élèves et d'un côté on a un échange avec les</p>	<p>« ...déjà les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimait pas trop... »</p> <p>« ...être assis toute la journée sur une chaise à force... »</p> <p>« ...ici ça va parce qu'ici les professeurs ils nous considèrent un peu comme des</p>	<p>professeurs</p> <p>ne m'aimer pas trop</p> <p>être assis toute la journée</p> <p>considérer</p>	Formateurs/apprentis	Alternance

	élèves et d'un côté on a un échange avec les professeurs qu'est pas pareil au collège	ouvriers pas comme des élèves... » « ...et d'un côté on a un échange avec les professeurs qu'est pas pareil au collège... »	ouvriers élèves échange pas pareil collège		
34 à 39	t8- qu'est ce qui change ? T8-Déjà notre manière de parler avec les professeurs t9-oui T9- c'est pas du tout la même qu'au collège au collège ils nous considéraient vraiment comme des élèves encore oui ici ils nous considèrent comme si c'était notre patron et ses ouvriers un peu comme des apprentis pas comme des élèves	« ...Déjà notre manière de parler avec les professeurs... » « ...c'est pas du tout la même qu'au collège... » « ...au collège ils nous considéraient vraiment comme des élèves encore... » « ...oui ici ils nous considèrent comme si c'était notre patron et ses ouvriers un peu comme des apprentis pas comme des élèves... »	manière de parler professeurs collège considérer élèves patron ouvriers apprentis	Formateurs/apprentis	Alternance
40 à 44	t10- comment tu ressens cette différence ? T10- ba dans toute la classe ba quand je parle pas je vois des fois euh des élèves euh des apprentis dans ma classe qu'étaient au collège avec moi ba ils ont pas du tout la même façon de parler qu'avec le professeur par rapport au collège comme Paul qu'était dans ma classe c'est pas du tout pareil que quand on était au collège	« ...dans toute la classe ba quand je parle pas je vois des fois euh des élèves euh des apprentis dans ma classe qu'étaient au collège avec moi ba ils ont pas du tout la même façon de parler qu'avec le professeur par rapport au collège... » « ...comme Paul qu'était dans ma classe c'est pas du tout pareil que quand on était au collège... »	classe des apprentis classe collège façon de parler professeur pas du tout pareil	Formateurs/apprentis	alternance
45 à 48	t11- pourquoi cela est différent ? T11- parce que je sais pas maintenant on travail en entreprise alors des fois quand on parle avec eux on parle de notre boulot ce qu'on fait en entreprise ils nous demandent ce qu'on a fait aujourd'hui euh enfin la semaine	« ...parce que je sais pas maintenant on travail en entreprise... » « ...alors des fois quand on parle avec eux on parle de notre boulot ce qu'on fait en entreprise ils nous demandent ce qu'on a fait aujourd'hui euh enfin la semaine	travailler entreprise parler boulot	Formateurs/apprentis	alternance

	dernière des choses comme ça	dernière des choses comme ça... »	demander		
49 à 51	<p>t12- si je comprends bien tu apprécies qu'ils s'intéresse à vous</p> <p>T12- ouai ils nous considèrent comme des adultes en fait ils sont intéressés par notre métier on en parle donc je trouve ça bien</p>	<p>« ...ils nous considèrent comme des adultes en fait... »</p> <p>« ...ils sont intéressés par notre métier on en parle donc je trouve ça bien... »</p>	<p>Considérer</p> <p>adultes</p> <p>intéresser</p> <p>métier</p> <p>parler</p> <p>bien</p>	Formateurs/apprentis	alternance
52 à 59	<p>t13-d'accord (silence) Qu'est ce qui t'a motivé pour faire un CAP ?</p> <p>T13- ba euh j'ai voulu commencé par un CAP parce que commencer par un bac pro pour moi c'était visé trop haut</p> <p>t14-oui</p> <p>T14- et pi c'était en deux ans donc je me suis dit faire mon CAP pour voir si plait de continuer que de faire 3 ans</p> <p>t15-d'accord</p> <p>T15- donc euh (silence)</p>	<p>« ...j'ai voulu commencé par un CAP parce que commencer par un bac pro pour moi c'était visé trop haut... »</p> <p>« ...c'était en deux ans donc je me suis dit faire mon CAP pour voir si plait de continuer que de faire 3 ans... »</p>	<p>commencer</p> <p>CAP</p> <p>bac pro</p> <p>viser trop haut</p> <p>deux ans</p> <p>continuer</p> <p>faire 3 ans</p>	Projet professionnel	Présentation de la personne
60 à 64	<p>t16- Comment imaginais tu la formation en CAP ?</p> <p>T16-ba j'avais déjà des choses la dessus je savais que c'était 3 semaines en entreprise 1 semaine au CFA donc ça, ça m'a accroché tout de suite parce que j'aime bien pas avoir beaucoup de cours et pi des fois une semaine de cours entre trois semaines en entreprise c'est bien</p>	<p>« ...j'avais déjà des choses la dessus je savais que c'était 3 semaines en entreprise 1 semaine au CFA... »</p> <p>« ...ça m'a accroché tout de suite parce que j'aime bien pas avoir beaucoup de cours]</p> <p>« ...des fois une semaine de cours entre trois semaines en entreprise c'est bien... »</p>	<p>3 semaines en entreprise</p> <p>1 semaine au CFA</p> <p>Accrocher</p> <p>aimer bien</p> <p>pas beaucoup de cours</p> <p>une semaine de cours</p> <p>trois semaines en entreprise</p> <p>bien</p>	Fonctionnement de l'établissement	Alternance

65 à 67	<p>t17-D'accord (silence) comment tu as eu les informations ?</p> <p>T17-je connais de gens qu'y sont ici qui m'en on parlait ba j'ai trouvé ça bien parce qu'ils m'ont dit que le bac pro c'est une semaine chez le patron et une semaine au CFA</p>	<p>« ...je connais de gens qu'y sont ici qui m'en on parlait... »</p> <p>« ...j'ai trouvé ça bien parce qu'ils m'ont dit que le bac pro c'est une semaine chez le patron et une semaine au CFA... »</p>	<p>connaître de gens parler bien bac pro une semaine chez le patron une semaine au CFA</p>	Choix de l'orientation	Présentation de la personne
68 à 73	<p>t18-d'accord comment tu t'imaginais les cours au CFA ?</p> <p>T18-ba au début je les imaginais comme au collège je croyais qu'on allait arriver ça aller être bonjour qu'il allait nous considérer comme des élèves mais quand je suis arrivé ça m'a surpris car pas du tout pas au début car on les connaissait pas mais au bout de 3-4 mois je voyais ils nous parlaient plus de la même manière ils nous considéraient plus comme des élèves</p>	<p>« ...au début je les imaginais comme au collège] ... »</p> <p>« ...je croyais qu'on allait arriver ça aller être bonjour qu'il allait nous considérer comme des élèves... »</p> <p>« ...mais quand je suis arrivé ça m'a surpris car pas du tout... »</p> <p>« ...pas au début car on les connaissait pas mais au bout de 3-4 mois je voyais ils nous parlaient plus de la même manière ils nous considéraient plus comme des élèves... »</p>	<p>Imaginer comme au collègue (ne plus) considérer comme des élèves surprendre pas du tout parler élèves</p>	Représentation de l'alternance	alternance
74 à 81	<p>t19-d'accord, comment tu t'es aperçu qu'ils ne vous considéraient plus comme des élèves ?</p> <p>T19- ba euh (silence) comme dire (silence) ba ya des profs on peut les tutoyer déjà</p> <p>t20-oui</p> <p>T20- pas tous ya des profs qui veut bien qu'on les tutoie on rigole avec eux on chahute un peu c'est pas du tout comme auparavant.</p> <p>t21- d'accord, c'est mieux qu'avant ou pas ?</p> <p>T21- oui c'est mieux</p>	<p>« ...comme dire (silence) ba ya des profs on peut les tutoyer déjà... »</p> <p>« ...pas tous ya des profs qui veut bien qu'on les tutoie... »</p> <p>« ...on rigole avec eux on chahute un peu c'est pas du tout comme auparavant ... »</p> <p>« ...oui c'est mieux... »</p>	<p>profs tutoyer rigoler chahuter pas comme auparavant mieux</p>	Formateurs/apprentis	alternance

82 à 87	<p>t22-après avoir été en entreprise dans quel état d'esprit tu reviens au CFA ?</p> <p>T22- ba d'un côté content de revenir au CFA pi ba par exemple quand on a un temps comme ça non car on aime bien travailler dehors bien aussi de venir au CFA car on va apprendre des trucs on a eu par exemple notre emploi du temps la semaine d'avant on sait ce qu'on va faire par exemple [en création] on sait qu'on va apprendre d'autre truc dans toutes les matières même et pi après on sera au boulot pendant 3 semaines.</p>	<p>« ...d'un côté content de revenir au CFA] ... »</p> <p>« ...par exemple quand on a un temps comme ça non car on aime bien travailler dehors... »</p> <p>« ...bien aussi de venir au CFA car on va apprendre des trucs on a eu par exemple notre emploi du temps la semaine d'avant on sait ce qu'on va faire par exemple [en création] ... »</p> <p>« ...on sait qu'on va apprendre d'autre truc dans toutes les matières même et pi après on sera au boulot pendant 3 semaines... »</p>	<p>content</p> <p>revenir</p> <p>CFA</p> <p>temps</p> <p>aimer</p> <p>travailler dehors</p> <p>venir</p> <p>apprendre des trucs</p> <p>apprendre d'autre truc</p> <p>matières</p> <p>boulot</p> <p>3 semaines</p>	Rythme de l'alternance	Alternance
88 à 93	<p>t23- d'accord, est ce qu'il y a des choses qui te motive moins pour revenir?</p> <p>T23- qui me motive moins ouai toujours l'histoire ouai l'histoire c'est ma matière j'ai pas de lacune car j'ai des bonnes notes mais c'est (silence) j'aime pas en fait c'est de la répétition on reprend tout depuis la 6^{ième} et (silence)</p> <p>t24- tu t'en rappelles ?</p> <p>T24- ouai</p>	<p>« ...qui me motive moins ouai toujours l'histoire... »</p> <p>« ...l'histoire c'est ma matière j'ai pas de lacune car j'ai des bonnes notes... »</p> <p>« ...mais c'est (silence) j'aime pas en fait c'est de la répétition on reprend tout depuis la 6^{ième}... »</p>	<p>motiver moins</p> <p>l'histoire</p> <p>matière</p> <p>bonnes notes</p> <p>ne pas aimer répétition</p> <p>reprendre</p> <p>6^{ième}</p>	cours	didactique
94 à 102	<p>t25- d'accord. Pendant les cours au CFA, Qu'est ce que tu aimes le plus?</p> <p>T25- euh, dans toutes les matières ?</p> <p>t26- oui</p>	<p>« ...euh, dans toutes les matières ? ... »</p> <p>« ...après ça dépend des matières l'anglais on fait des dialogues après on va au tableau on parle avec des personnes en anglais... »</p>	<p>dépendre</p> <p>matières</p> <p>dialogues</p> <p>parler</p>	cours	didactique

		<p>T26- après ça dépend des matières l'anglais on fait des dialogues après on va au tableau on parle avec des personnes en anglais après le prof de mathématiques il vient nous aider il reste 10 minutes un quart d'heure avec nous pour nous aider... »</p> <p>« ...en création c'est comme si on était c'est ouvrier en fait au professeur... »</p> <p>« ...voilà après ils sont comme ça le sport ça dépend des matières... »</p> <p>t27-oui</p> <p>T27- voilà après ils sont comme ça le sport ça dépend des matières</p>	<p>anglais</p> <p>aider</p> <p>10 minutes</p> <p>comme</p> <p>ouvrier</p>		
103 108	à	<p>t28-d'accord, dans l'attitude des formateurs qu'est ce qui te convient qu'est ce qui est un plus par rapport en enseignants du collège par exemple ?</p> <p>T28- ba quand ils rentrent dans notre salle ils sont plus décontractés qu'au collège quand ils arrivent au collège ils étaient froids c'était « sortez vos cours » machin que la certains c'est « qu'est ce que vous avez fait la semaine dernière en entreprise » ... »</p> <p>« ...on répond chacun notre tour ça fait un dialogue entre nous les professeurs et les élèves... »</p>	<p>décontracter</p> <p>collège</p> <p>froids</p> <p>faire</p> <p>entreprise</p> <p>dialogue entre nous</p> <p>professeurs</p> <p>élèves</p>	Formateurs/apprentis	alternance
109 113	à	<p>t29- d'accord, est ce qu'au contraire il y a des situations de cours que tu n'apprécies pas ?</p> <p>T29- ouai ya des moments par exemple comme l'année dernier quand ya des vols comme la aussi ça devient chiant moi j'ai 18 ans on a passé un peu surtout entre nous ça devient un peu chiant</p>	Non retenu		

114 122	à	<p>t30- d'accord, et au niveau des formateurs est ce qu'il y a des attitudes que tu n'apprécies pas ou que tu n'apprécierais pas ?</p> <p>T30-ba euh ouai le prof d'histoire géo (rires) le prof d'histoire géo euh le prof d'agronomie</p> <p>t31- oui (silence) alors qu'est ce qui te déplaît chez eux ?</p> <p>T31- ba en faite comme le prof d'agronomie ba des fois il va nous donner des cours ba comme le dernier cours qu'on a eu cette semaine ba par exemple il nous a donnés des feuilles... »</p> <p>« ...sur deux heures de cours qu'on a eu il est parti prendre un (silence) pendant 1 heure et demi on la eu a peu près 20 minutes pi y a des trucs où on a des lacunes... »</p> <p>« ...après si on arrive au CCF et qu'on connaît rien on va se planter... »</p>	prof des feuilles parti lacunes CCF connaître planter	Cours	didactique	
123 126	à	<p>t32- d'accord (silence) et pour le prof d'histoire ?</p> <p>T32- pour le prof d'histoire ça fait un peu comme au collège c'est euh il froid en faite</p> <p>t33- d'accord</p> <p>T33- c'est sortez vous cours on écrit toute l'heure on parle pas ça j'aime pas (rires)</p>	« ...pour le prof d'histoire ça fait un peu comme au collège c'est euh il froid en faite] ... » « ...c'est sortez vous cours on écrit toute l'heure on parle pas ça j'aime pas ... »	prof comme au collège froid écrire toute l'heure ne pas aimer	cours	didactique
127 134	à	<p>t34- d'accord, (silence) est ce que tu peux me décrire une situation dans ton entreprise où tu arrives à faire un lien avec les cours ?</p> <p>T34- (silence) ouai la pratique</p> <p>t35- oui</p> <p>T35- des trucs qu'on a déjà vu en cours et pi</p>	« ... la pratique ... » « ...des trucs qu'on a déjà vu en cours qui nous apprennent ici et après on a pas les même chantier qu'ici... » « ...on est plus en avance à l'entreprise ... » « ...quoi d'autre ba si un peu l'agronomie	pratique apprendre chantier l'entreprise l'agronomie	Lien entre les cours et l'entreprise	alternance

		qui nous apprennent ici et après on a pas les même chantier qu'ici on est plus en avance à l'entreprise euh quoi d'autre ba si un peu l'agronomie exemple la terre des trucs comme ça en biologie les produits et sinon c'est tout	exemple la terre des trucs comme ça ... » « ...en biologie les produits et sinon c'est tout... »	la terre biologie produits		
135 140	à	t36-d'accord, est ce que tu te souviens de situations où tu as utilisé les math que tu fais en cours ? T36- euh ouai par exemple la semaine dernière on a fait muret donc ba on a fait un muret et fallait faire le crépi sur la façade devant et fallait savoir combien de sac fallait moi c'est le BTS qui était avec moi qui a fait pour calculer combien de sac il fallait sur combien de mètre des trucs comme ça	« ...par exemple la semaine dernière on a fait muret ... » « ...on a fait un muret et fallait faire le crépi sur la façade devant... » « ...et fallait savoir combien de sac fallait moi c'est le BTS qui était avec moi qui a fait pour calculer ... » « ...combien de sac il fallait sur combien de mètre des trucs comme ça... »	muret crépi combien de calculer mètre	Lien entre les mathématiques et l'entreprise	alternance
144 1147	à	t37- d'accord, donc est ce que tu arrives à retrouver des math en entreprise ? T37- ouai t38- donc ce que vous faites en mathématiques cette année et même l'an dernier ça vous sert ? T38- ouai la en ce moment c'est des révisions pour l'examen mais ce qu'on a vu c'est les périmètres l'aire combien faut par exemple de plantes pour faire un massif des trucs comme ça	« ...ouai... » « ...la en ce moment c'est des révisions pour l'examen... » « ...mais ce qu'on a vu c'est les périmètres l'aire combien faut par exemple de plantes pour faire un massif des trucs comme ça ... »	Périmètres aire faire un massif	Lien entre les mathématiques et l'entreprise	alternance
1148 155	à	T39- d'accord , maintenant, imaginons que tu es le formateur en mathématiques, comment feriez vous votre cours pour que le cours soit idéal ?	« ...pour moi faire un cours idéal si j'aurai des apprentis en face de moi ba je prendrai des feuilles avec des petits trucs ... » « ...par exemple j'sais pas faire le croquis	feuilles avec des petits trucs croquis d'une maison schéma	mathématiques	didactique

		T39- ba pour moi faire un cours idéal si j'aurai des apprentis en face de moi ba je prendrai des feuilles avec des petits trucs par exemple j'sais pas faire le croquis d'une maison un p'tit schéma combien de plantes il faut mettre dans un massif pour faire une haie une allée des trucs comme ça... » « ...pour reprendre les périmètres j'pense que ça serait plus facile pour les apprentis parce qu'ils se mettent en situation comme si c'était eux le patron et pi ils doivent savoir... »	schéma combien de plantes dans un massif périmètres plus facile apprentis mettre en situation le patron		
156 157	à T40- oui donc si j'ai bien compris tu partirai d'une situation de votre entreprise et... T40- ouai une situation d'entreprise pour faire un schéma	« ...une situation d'entreprise pour faire un schéma ... »	Situation d'entreprise schéma	mathématiques	didactique
158 159	à T41- ou tu apporterais des notions au fur et à mesure T41- Ouai et pi ils comprennent mieux	« ...ils comprennent mieux... »	comprendre	mathématiques	didactique
160 161	à T42- d'accord, alors qu'il y a des choses que tu ne voudrais pas dans ton cours ? T42-non je vois pas (silence)	Non retenu			
162 169	à T43- d'accord est ce qu'il y a des choses que ton prof de math fait et que tu aimes bien ? T43- ba ce que j'aime bien ce que je trouve bien c'est que des qu'on a un problème directement il vient qu'y a des profs c'est attend 2 minutes au collège c'était ça mon prof de math c'était attendez 2 minutes j'arrive et pi après ça sonner donc pas temps T44- oui T44- que des qu'on a un problème avec le	« ...ce que j'aime bien ce que je trouve bien c'est que des qu'on a un problème directement il vient ... » « ...qu'y a des profs c'est attend 2 minutes au collège c'était ça mon prof de math c'était attendez 2 minutes j'arrive... » « ...après ça sonner donc pas temps ... » « ...que des qu'on a un problème avec le prof il va directement répondre aux	Aimer bien Problème Venir Profs Collège Pas de temps Problème	mathématiques	didactique

		prof il va directement répondre aux questions et après on a compris	questions et après on a compris... »	Venir directement Comprendre		
170 180	à	<p>t45- d'accord donc ça c'est bien, est ce qu'il y a des choses que tu veux ajouter ?</p> <p>T45- ba euh</p> <p>t46- par exemple par rapport à l'attitude des formateurs</p> <p>T46- ba ouai des fois je pense y a des cours le prof d'histoire géo par exemple a raison d'être froid ba tout le monde fait du bruit en cours donc je comprends qu'au bout d'un moment que le prof d'histoire veut que ça soit carré pour éviter qu'il y ai trop de bêtises... »</p> <p>t47-d'accord</p> <p>T47- sinon non les autres formateurs sont très cool à part le prof d'agronomie qui ce promène dans le CFA pendant les cours mais sinon</p>	<p>« ...des fois je pense y a des cours le prof d'histoire géo par exemple a raison d'être froid... »</p> <p>« ...tout le monde fait du bruit en cours donc je comprends qu'au bout d'un moment que le prof d'histoire veut que ça soit carré pour éviter qu'il y ai trop de bêtises... »</p> <p>« ...je le comprends d'un côté aussi si on était à sa place ça serait pas à l'aise non plus donc je trouve que c'est un peu normal qu'il réagisse de cette manière... »</p> <p>« ...sinon non les autres formateurs sont très cool... »</p> <p>« ...à part le prof d'agronomie qui ce promène dans le CFA pendant les cours mais sinon... »</p>	<p>cours</p> <p>prof</p> <p>raison d'être froid</p> <p>bruit</p> <p>comprendre</p> <p>moment</p> <p>être carré</p> <p>bêtises</p> <p>formateurs</p> <p>très cool</p> <p>promener</p> <p>cours</p>	Formateurs/apprentis	alternance
181 187	à	<p>T48- est ce que tu peux expliquer ce que tu entends par ils « sont plutôt cool » ?</p> <p>T48- ba c'est un peu comme si on avait en face de nous un collègue de bureau on discute on rigole en cours ouai c'est comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait cours</p> <p>T49-Oui</p> <p>T49- On le connaît bien et on rigole</p> <p>t50- D'accord c'est différent que si c'était</p>	<p>« ...c'est un peu comme si on avait en face de nous un collègue de bureau ... »</p> <p>« ...on discute on rigole en cours... »</p> <p>« ...c'est comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait cours... »</p> <p>« ...On le connaît bien et on rigole... »</p>	<p>collègue</p> <p>discuter</p> <p>rigoler</p> <p>cours</p> <p>collègue</p> <p>le connaître</p>	Formateurs/apprentis	alternance

		le patron de l'entreprise par exemple T50- Oui voilà				
188 197	à	<p>t51- D'accord, tu veux ajouter autre chose ?</p> <p>T51- Euh que le CFA est très bien (rires) et pi aussi quand je suis arrivé ici on a visité tout le CFA après on a été à l'amphithéâtre et pi ils ont des taux de réussite 90 % je crois (incompréhensible) c'est surtout le taux de réussite qui m'intéressé ça veut dire qu'on peut l'avoir plus facilement par rapport à d'autres CFA.</p> <p>t52-donc tu penses que le taux de réussite est un critère pour choisir un établissement ?</p> <p>T52- ba oui car après la qualité de travail comment les formateurs apprennent aux apprentis après la technique de comment nous ont va réussir à apprendre le taux de réussite ça compte y a aussi la réputation du CFA il est très bien réputé donc euh</p>	<p>« ...que le CFA est très bien ... »</p> <p>« ... aussi quand je suis arrivé ici on a visité tout le CFA après on a été à l'amphithéâtre... »</p> <p>« ... ils ont des taux de réussite 90 % je crois (incompréhensible) c'est surtout le taux de réussite qui m'intéressé ça veut dire qu'on peut l'avoir plus facilement par rapport à d'autres CFA... »</p> <p>« ...oui car après la qualité de travail comment les formateurs apprennent aux apprentis... »</p> <p>« ...après la technique de comment nous ont va réussir à apprendre... »</p> <p>« ...le taux de réussite ça compte y a aussi la réputation du CFA il est très bien réputé... »</p>	<p>CFA</p> <p>très bien</p> <p>visiter</p> <p>taux de réussite intéressé</p> <p>facilement</p> <p>qualité de travail</p> <p>formateurs apprendre</p> <p>apprentis</p> <p>technique</p> <p>réussir à apprendre</p> <p>réputation</p> <p>CFA</p>	Choix de l'orientation	Présentation de la personne
198 201	à	<p>t53- es-tu déçu ?</p> <p>T53- non</p> <p>t54- tu as trouvé ce que tu voulais ?</p> <p>T54-On travaille bien les formateurs sont sympas franchement pas à se plaindre</p>	<p>« ...Non... »</p> <p>« ...On travaille bien les formateurs sont sympas franchement pas à se plaindre... »</p>	<p>travailler bien</p> <p>formateurs</p> <p>sympas</p>	Formateurs/apprentis	alternance
202 206	à	<p>t55- es-tu plus motivé qu'au collège ?</p> <p>T55- ouai et pi je travaille aussi pour mon patron et pi quand il regarde les résultats pi ba pour moi aussi voilà ça sera un diplôme c'est</p>	<p>« ...ouai et pi je travaille aussi pour mon patron quand il regarde les résultats pi ba pour moi... »</p> <p>« ...aussi voilà ça sera un diplôme c'est</p>	<p>Travailler</p> <p>patron</p> <p>résultats</p>	Projet professionnel	Présentation de la personne

		pas comme si c'était le brevet des collèves pour moi c'est plus qu'un brevet des collèves c'est un CAP mais euh c'est ce qui peut m'aider à avancer dans la vie.	pas comme si c'était le brevet des collèves pour moi... » « ...c'est plus qu'un brevet des collèves c'est un CAP ... » « ...mais euh c'est ce qui peut m' aider à avancer dans la vie... »	diplôme brevet des collèves CAP aider à avancer		
207 213	à	t56- oui quand tu dis que tu travailles aussi pour ton patron lorsque tu es en cours, cela veut dire que ton patron s'intéresse à ton travail ? T56- ba ouai des fois il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe ba comme la cet après-midi j'suis collé il a reçu un courrier dès qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit un courrier les bulletins trimestriels il les reçoit en même temps que chez nous t57- Oui T57-Il est toujours en contact avec le CFA	« ...ba ouai des fois il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe... » « ...ba comme la cet après-midi j'suis collé il a reçu un courrier ... » « ...dès qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit un courrier ... » « ...les bulletins trimestriels il les reçoit en même temps que chez nous ... » « ...Il est toujours en contact avec le CFA ... »	appeler CFA Recevoir courrier bulletins trimestriels chez nous en contact avec	Fonctionnement de l'établissement	alternance
214 2216	à	T58-Qu'est ce que cela apporte ? T58- Ça c'est bien parce qu'il y a des patrons j'pense à ma classe où il y en a qui s'en foute un peu	« ...c'est bien ... » « ... parce qu'il y a des patrons j'pense à ma classe où il y en a qui s'en foute un peu ... »	Bien Patrons Classe Fouter un peu	Patron/apprentis	alternance
217 221	à	T59-Est ce que c'est important pour toi que le patron s'intéresse à toi ? T59- Ba pas qu'en entreprise qu'aussi au CFA il fait comme si on était toujours là il s'intéresse toujours à nous il appelle le CFA t60- Oui T60- C'est bien pour moi le patron est	« ...Ba pas qu'en entreprise ... » « ...aussi au CFA ... » « ...il fait comme si on était toujours là ... » « ... il s'intéresse toujours à nous ... » « ... il appelle le CFA ... »	Entreprise CFA Toujours là S'intéresser Toujours à nous Appeler	Patron/apprentis	alternance

	toujours au courant de ce qui se passe	« ... C'est bien pour moi... » « ... le patron est toujours au courant de ce qui se passe ... »	Bien Patron Toujours au courant Se passer		
222 225	à t61-Oui, qu'est ce cela t'apporte ? T61- Ba ça m'apporte que (silence) si je viens au CFA je sais que si je fais une bêtise ou un truc comme ça je sais que le patron va être direct mis dans l'heure qui suit au courant donc déjà ça évite de faire des conneries comme j'ai fait au collège donc que	« ...Ba ça m'apporte que (silence) si je viens au CFA ... » « ... je sais que si je fais une bêtise ou un truc comme ça je sais que le patron va être direct mis dans l'heure qui suit au courant ... » « ...déjà ça évite de faire des conneries ... » « ... comme j'ai fait au collège ... »	Venir CFA Bêtise Patron Direct Au courant Eviter Conneries Comme collège	Patron/apprentis	alternance
226 232	à t62- Mais quand tu étais au collège tes parents recevaient un courrier alors qu'est ce que ça change ? T62- Ba en fait là le patron j'ai la paye à la fin du mois après comme je vais chercher une autre entreprise au mois de septembre on m'a dit que des fois le nouveau patron aura besoin d'appeler l'ancien donc les résultats ça compte aussi t63- Oui T63- Donc l'attitude en cours ça compte donc voilà	« ...en fait là le patron j'ai la paye à la fin du mois... » « ...après comme je vais chercher une autre entreprise au mois de septembre on m'a dit que des fois le nouveau patron aura besoin d'appeler l'ancien donc les résultats ça compte aussi ... » « ...Donc l'attitude en cours ça compte donc voilà... »	Patron Paye Chercher Entreprise Nouveau patron Appeler Ancien Résultats Compter attitude	Patron/apprentis	alternance

233 238	à	<p>t64- Donc cela veut dire que pour toi cela à plus d'importance qu'en on appelle ton MA que tes parents au collège?</p> <p>T64- Ouai je pense que quand ils appellent le patron quand on a été exclu de cours y a plus d'impact avec le patron qu'avec les parents... »</p> <p>« ... parce que les parents vont dire machin alors que le patron va dire il faut pas faire de bêtises ... »</p> <p>« ...c'est la patron et pi quand on revient en entreprise y a tout le monde qu'il sait alors bon ... »</p>	<p>Penser</p> <p>Appeler</p> <p>Patron</p> <p>cours</p> <p>d'impact</p> <p>parents</p> <p>pas faire</p> <p>bêtises</p> <p>entreprise</p>	Patron/apprentis	alternance
239 242	à	<p>t65- Est ce que tu penses qu'il y a une relation qui se créer en plus avec le patron ?</p> <p>T65- Ouai par exemple j'ai pas des résultats extraordinaires au collège et la par rapport au collège quand mes parents ils ont vu le bulletin c'était pas vraiment moi... »</p> <p>« ...non mais ça motive vachement de savoir que le patron va avoir les résultats on s'accroche un maximum... »</p>	<p>Résultats</p> <p>Collège</p> <p>Parents</p> <p>Bulletin</p> <p>Pas vraiment moi</p> <p>Motive</p> <p>Vachement</p> <p>Patron</p> <p>S'accrocher</p>	Patron/apprentis	alternance
243 244	à	<p>t66- D'accord tu veux ajouter d'autres choses ?</p> <p>T66- Non c'est bon</p>	Non retenu		

Analyse de l'entretien 3- Lucie

N° de lignes	Entretien	Unité de sens	Mots clés	Sous thème	Thème
2 à 6	<p>I1- tout d'abord, peux-tu me décrire les différentes étapes de ton parcours scolaire avant de rentrer au CFA ?</p> <p>L1- ba j'ai fait une 3eme professionnelle dans une MFR et c'est très très compliqué</p> <p>I2- D'accord</p> <p>L2- Et après je suis venue ici en CAPA</p>	<p>« ... j'ai fait une 3^{ème} professionnelle à Verneuil le Chétif ... »</p> <p>« ...et c'est très très compliqué... »</p> <p>« ... Et après je suis venue ici en CAPA... »</p>	<p>3^{ème} professionnelle</p> <p>compliquer</p> <p>CAPA</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
7 à 10	<p>I3-d'accord, est ce que tu peux me décrire un peu plus comment c'était dans la MFR ?</p> <p>L3- ba je me sentais un peu euh loin de ma famille et y avait que des gens qui se connaissaient et moi j'étais pas très à l'aise donc j'ai fait une année et après je suis retourné ici</p>	<p>« ... je me sentais un peu euh loin de ma famille... »</p> <p>« ... et y avait que des gens qui se connaissaient et moi j'étais pas très à l'aise... »</p> <p>« ... donc j'ai fait une année et après je suis retourné ici... »</p>	<p>loin de ma famille</p> <p>ne pas être à l'aise</p> <p>une année</p> <p>retourner ici</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
11 à 13	<p>I4- d'accord, pourquoi as tu choisi de faire ce CAPA?</p> <p>L4- ba euh je m'intéressais beaucoup à la nature et donc j'ai choisi de m'orienter dans tout ce qui est travaux paysagers</p>	<p>« ... je m'intéressais beaucoup à la nature ... »</p> <p>« ...et donc j'ai choisi de m'orienter dans tout ce qui est travaux paysagers... »</p>	<p>intéresser</p> <p>nature</p> <p>choisir</p> <p>orienter</p> <p>travaux paysagers</p>	Choix de l'orientation	Présentation de la personne
14 à 16	<p>I5- D'accord comment imaginais tu le CAPA avant de venir ?</p> <p>L5- Euh comme toutes les autres assez</p>	<p>« ... comme toutes les autres assez compliquées au début ... »</p> <p>« ...et avec beaucoup de travail on pourrait</p>	<p>assez compliquer</p> <p>beaucoup de travail</p>	Rythme de l'alternance	alternance

	compliquées au début et avec beaucoup de travail on pourrait y arriver	y arriver... »			
17 à 18	I6- d'accord et comment imaginais tu l'organisation ? L6- non (rires)	Non retenu			
19 à 21	I7- tu n'imaginais pas mais est-ce que tu imaginais qu'il y aurait des cours ? L7- oui j'imaginais qu'il y aurait des cours mais je pensais pas qu'il y aurait de la pratique et tout ça	« ... oui j'imaginais qu'il y aurait des cours... » « ... mais je pensais pas qu'il y aurait de la pratique et tout ça... »	imaginer cours penser pratique	Représentation de l'alternance	alternance
22 à 23	I8- d'accord tu pensais qu'il y aurait beaucoup de cours ? L8- oui beaucoup de cours et moins de pratique	« ... beaucoup de cours et moins de pratique ... »	beaucoup cours moins pratique	Représentation de l'alternance	alternance
24 à 25	I9- comment imaginais tu les cours ici ? L9-(incompréhensible) et plus de temps en cours	« ... plus de temps en cours... »	cours	Représentation de l'alternance	alternance
26 à 29	I10- finalement comment sont les cours par rapport à ce que tu imaginais ? L10- plutôt bien I11-oui qu'est ce qui est « plutôt bien » ? L11-Les cours le fait que beaucoup de gens veulent faire le même métier	« ...Les cours le fait que beaucoup de gens veulent faire le même métier ...»	cours gens faire même métier	Représentation de l'alternance	alternance
30 à 34	I12-d'accord, tout à l'heure tu me disais que tu n'imaginais avoir des travaux pratiques comment trouves tu cela ? L12- au moins on apprend beaucoup de choses avec les formateurs que mon autre école on faisait rien on faisait juste de la technique et pi à l'entreprise ba on savait pas quoi faire que la ba	« ... au moins on apprend beaucoup de choses avec les formateurs ... » « ...que mon autre école on faisait rien... » « ... on faisait juste de la technique ... » « ... à l'entreprise ba on savait pas quoi faire... »	Apprendre beaucoup de choses formateurs autre école rien	Formateurs/apprentis	alternance

	on dit au patron ce qu'on apprend et après on peut l'appliquer dans l'entreprise	faire... » « ... que la ba on dit au patron ce qu'on apprend ... » « ... et après on peut l'appliquer dans l'entreprise ... »	technique l'entreprise ne pas savoir faire dire patron pouvoir l'appliquer		
35 à 36	I13-d'accord, est ce que tu me décris comment tu te sentais au collège ? L13- euh ba pas à l'aise du tout exclu aussi et c'était pas vraiment adapter pour moi	« ... pas à l'aise du tout... » « ... exclu aussi ... » « ...et c'était pas vraiment adapter pour moi... »	pas à l'aise exclu pas adapter	Difficultés scolaires	collège
37 à 42	I14- qu'est ce qui n'était pas adapté ? L14- Les cours c'était très compliqué et j'avais du mal à suivre dans toutes les matières j'étais en retard d'au moins un mois par rapport aux autres I15- oui L15- et ba les profs ils voulaient pas réexpliquer donc j'étais à reculons c'est pour ça qu'après la 6 ^{ième} j'ai fait une année par le CNED	« ... Les cours c'était très compliqué ... » « ... et j'avais du mal à suivre dans toutes les matières... » « ... j'étais en retard d'au moins un mois par rapport aux autres... » « ... et ba les profs ils voulaient pas réexpliquer ... » « ... donc j'étais à reculons ... » « ... c'est pour ça qu'après la 6 ^{ième} j'ai fait une année par le CNED ... »	cours compliquer du mal à suivre en retard profs ne pas vouloir réexpliquer CNED	Difficultés scolaires	collège

43 à 46	<p>I16- comment c'est passé l'année avec le CNED ?</p> <p>L16-Bien ma mère m'expliquait euh si je comprenais pas elle prenait le temps</p> <p>I17- oui</p> <p>L17-Et j'avancais à mon rythme comme ceux qui sont au collège</p>	<p>« ...Bien ma mère m'expliquait ... si je comprenais pas ... »</p> <p>« ...elle prenait le temps ... »</p> <p>« ...Et j'avancais à mon rythme comme ceux qui sont au collège... »</p>	<p>expliquer</p> <p>ne pas comprendre</p> <p>comprendre</p> <p>prendre le temps</p> <p>avancer à son rythme</p> <p>collège</p>	Cours privés	collège
47 à 51	<p>I18- d'accord et maintenant que tu es au CFA comment se passent tes cours ?</p> <p>L18- oui j'ai encore quelques difficultés euh j'ai du mal à comprendre que ce soit l'histoire par exemple ou euh</p> <p>I19-oui</p> <p>L19- les matières générales j'arrive à les comprendre en général</p>	<p>« ... oui j'ai encore quelques difficultés... »</p> <p>« ...j'ai du mal à comprendre que ce soit l'histoire par exemple ou euh... »</p> <p>« ...les matières générales j'arrive à les comprendre en général... »</p>	<p>difficultés</p> <p>comprendre</p>	Cours	didactique
52 à 54	<p>I20- qu'est ce qui a changé à ton avis ?</p> <p>L20- La compréhension euh pour les exercices je mets à peu près 20 minutes à comprendre alors que les autres ils en sont déjà au 5^{ème} exercice alors que j'en suis toujours au 1^{er}</p>	<p>« ... La compréhension euh pour les exercices je mets à peu près 20 minutes à comprendre... »</p> <p>« ... alors que les autres ils en sont déjà au 5^{ème} exercice alors que j'en suis toujours au 1^{er}... »</p>	<p>Compréhension</p> <p>exercices</p> <p>comprendre</p>	Cours	didactique
55 à 57	<p>I21- d'accord et pour les matières techniques ?</p> <p>L21- ça va à peu près mais j'ai quand même besoin d'avoir quelqu'un avec moi pour euh m'aider à faire le travail.</p>	<p>« ...ça va à peu près ... »</p> <p>« ... mais j'ai quand même besoin d'avoir quelqu'un avec moi pour euh m'aider à faire le travail.... »</p>	<p>quelqu'un</p> <p>m'aider</p> <p>travail</p>	Cours	didactique
58 à 60	<p>I22- est -ce que tu te sens plus à l'aise en cours ?</p> <p>L22- oui plus à l'aise avant j'étais renfermée sur moi, je participais pas du tout et là je commence</p>	<p>« ... oui plus à l'aise avant j'étais renfermée sur moi... »</p> <p>« ... je participais pas du tout et là je commence quand même un peu à</p>	<p>plus à l'aise</p> <p>commencer</p> <p>à parler</p>	Retour réflexif	Présentation de la personne

	quand même un peu à parler	parler... »			
61 à 63	I23- d'accord est ce que tu sens que tu as progressé ? L23- euh je suis arrivée en cours d'année j'ai eu un peu de mal à m'habituer et cette année c'est mieux	« ... je suis arrivée en cours d'année j'ai eu un peu de mal à m'habituer ... » « ...et cette année c'est mieux ... »	cours d'année du mal à s'habituer cette année mieux	Retour réflexif	Présentation de la personne
64 à 66	I24- d'accord (silence) après avoir était en entreprise, dans quel état d'esprit tu reviens au CFA ? L24- euh (silence) apaiser (silence) que ce que j'avais vécu à avant	« ... apaiser (silence) que ce que j'avais vécu à avant... »	apaiser	Retour réflexif	Présentation de la personne
67 à 69	I25- est ce que tu peux me dire comment c'était avant ? L25- Avant j'étais tendue je voulais pas revenir maintenant quand je suis chez mon patron je lui toujours que j'ai envie de retourner en cours	« ... Avant j'étais tendue je voulais pas revenir ... » « ... maintenant quand je suis chez mon patron je lui toujours que j'ai envie de retourner en cours ... »	être tendue ne pas revenir patron envie cours	Patron/apprentis	alternance
70 à 71	I26- qu'est ce qui fait à ton avis que tu as envie de revenir ? L26- on a ses amis on a des repères on connaît les matières ces matières par cœur	« ... on a ses amis ... » « ... on a des repères ... » « ... on connaît les matières ces matières par cœur... »	amis repères connaître matières	Rythme de l'alternance	alternance
72 à 75	I27- Qu'est-ce que tu apprécies le plus au niveau des cours ? L27- les explications les exemples que les profs nous donnent par exemple pour un exercice compliqué ils vont donner un exemple plus simple pour bien comprendre et après c'est formidable... »	« ... les explications les exemples que les profs nous donnent ... » « ...par exemple pour un exercice compliqué ils vont donner un exemple plus simple pour bien comprendre et après c'est formidable... »	explications exemples profs donner exercice comprendre	Cours	didactique

76 à 77	I28-d'accord est ce tu peux me raconter un moment de cours que tu as apprécié ? L28- non j'en ai aucun	Non retenu			
78 à 80	I29- est ce qu'il y a des cours que tu n'apprécies pas ? L29- euh y a des cours que j'aime pas particulièrement comme les maths je hais ça depuis la 6 ^{ième} et je déteste toujours ça	« ... y a des cours que j'aime pas particulièrement comme les maths je hais ça depuis la 6 ^{ième} ... » « ... et je déteste toujours ça... »	cours maths détester	mathématiques	didactique
81 à 83	L30- selon toi, pourquoi tu « détestes ça » ? L30- ba je m'énerve vite sur l'exercice je craque des fois et euh des que je comprends pas je m'énerve j'ai besoin d'aller me calmer à l'extérieur	« ... je m'énerve vite sur l'exercice je craque des fois... » « ... et euh des que je comprends pas je m'énerve... » « ... j'ai besoin d'aller me calmer à l'extérieur ... »	énervé l'exercice ne pas comprendre besoin calmer	Mathématiques	didactique
84 à 89	I31- est ce qu'il y a des choses qui te déplaisent dans l'attitude des formateurs ? L31- euh (silence) I32- alors est ce qu'il y a des choses qui te plaisent dans l'attitude des formateurs ? L32- ba avec eux on fait ils nous font rigoler un petit peu ils détendent l'atmosphère dès que ça devient pesant enfin ba comme en anglais hier ils ont fait enfin mes camarades ont une blague et ça fait rire tout le monde même la prof ce genre de chose c'est agréable	« ... avec eux on fait ils nous font rigoler un petit peu... » « ...ils détendent l'atmosphère dès que ça devient pesant ... » « ...enfin ba comme en anglais hier ils ont fait enfin mes camarades ont une blague et ça fait rire tout le monde même la prof ce genre de chose c'est agréable ... »	rigoler détendre l'atmosphère camarades blague rire même la prof agréable	Formateurs/apprentis	alternance
90 à 94	I33- justement est ce qu'il y a des formateurs avec qui tu te sens plus à l'aise ? L33- oui en anglais euh c'est tout I34- qu'est ce qui fait tu te sentes plus à l'aise	« ... en anglais euh c'est tout... » « ... J'aime bien parler anglais... » « ... la prof est géniale parce que ma mère a fait des cours d'anglais avec la prof donc euh	géniale	Formateurs/apprentis	alternance

	<p>en anglais ?</p> <p>L34- J'aime bien parler anglais la prof est géniale parce que ma mère a fait des cours d'anglais avec la prof donc euh pour moi euh c'est un havre de paix</p>	pour moi euh c'est un havre de paix ... »			
95 à 97	<p>I35- le fait que ta maman est fait des cours d'anglais avec, qu'est cela t'a apporté ?</p> <p>L35- ba euh d'un côté avec ma mère je peux apprendre plus de choses mais si avec la prof d'anglais je comprends pas par exemple je peux lui demander</p>	<p>« ... d'un côté avec ma mère je peux apprendre plus de choses ... »</p> <p>« ... mais si avec la prof d'anglais je comprends pas par exemple je peux lui demander ... »</p>	<p>apprendre plus choses</p> <p>ne pas comprendre demander</p>	Formateurs/apprentis	alternance
98 à 104	<p>I36- si je comprends, tu te sens plus à l'aise en anglais car la prof d'anglais est plus proche de toi et elle vient peut-être plus facilement vers toi ?</p> <p>L36- ba quand on comprend pas on peut la voir aux petites pauses, euh à la fin des cours on peut lui demander quelques explications en classe je suis pas quelqu'un qui lève la main pour demander des explications</p> <p>I37- d'accord</p> <p>L37- j'ai peur des « ah elle comprend pas » tout ça</p>	<p>« ... quand on comprend pas on peut la voir aux petites pauses... »</p> <p>« ... à la fin des cours on peut lui demander quelques explications... »</p> <p>« ... en classe je suis pas quelqu'un qui lève la main pour demander des explications... »</p> <p>« ... j'ai peur des « ah elle comprend pas » tout ça... »</p>	<p>Ne pas comprendre voir</p> <p>petites pauses</p> <p>à la fin des cours demander</p> <p>explications</p> <p>ne pas lever la main explications</p> <p>peur</p>	Formateurs/apprentis	alternance
105 à 106	<p>I38- d'accord et avec elle tu n'as pas peur de lui demander à la fin du cours ?</p> <p>L38- non j'aime bien lui demander quelques petites choses</p>	« ... non j'aime bien lui demander quelques petites choses... »	aimer bien demander	Formateurs/apprentis	alternance
107 à 111	<p>I39- et avec les autres formateurs ?</p> <p>L39- dans les autres matières français histoire géo et aussi la bio que j'aime bien mais c'est un peu compliqué j'suis pas quelqu'un qui a envie de parler en fait</p>	<p>« ... dans les autres matières français histoire géo et aussi la bio que j'aime bien ... »</p> <p>« mais c'est un peu compliqué j'suis pas quelqu'un qui a envie de parler en fait... »</p>	<p>Aimer bien compliquer</p> <p>envie de parler</p>	Formateurs/apprentis	alternance

	parler en fait I40- D'accord L40- J'aime mieux laisser les autres	« ... J'aime mieux laisser les autres... »	laisser les autres		
112 à 113	I41- Alors est ce que tu vas les voir à la fin de l'heure ? L41-Des fois oui et des fois non des fois j'ai pas envie d'y aller	« ...Des fois oui et des fois non ... » « ...des fois j'ai pas envie d'y aller ... »	oui non envie	Formateurs/apprentis	alternance
114 à 116	I42-Est ce que c'est parce que tu oses pas ou parce que c'est le formateur qui n'est pas d'accord ? L42- Ba non c'est pas ça je suis plutôt quelqu'un qui veut rester en retrait	« ... pas ça je suis plutôt quelqu'un qui veut rester en retrait... »	rester en retrait	Formateurs/apprentis	alternance
117 à 124	I43- est ce que tu arrives à faire un lien entre l'entreprise et les matières enseignées ? L43- ba en technique on fait forcément de la plantation, de la taille un petit peu, de l'entretien et en entreprise aussi on fait ce genre de choses... » « ... en entreprise c'est à partir de 18 ans qu'on peut toucher tout type d'outil donc pour l'instant j'ai fait un p'tit peu taille de la tonte de l'entretien pas vraiment de plantation et la j'ai appris mercredi matin à faire de la plantation de rosiers à nu enfin d'arbustes et ça j'avais jamais fait I44-D'accord donc tu arrives à faire des liens avec le cours technique ? L44-Oui	« ... en technique on fait forcément de la plantation , de la taille un petit peu, de l'entretien et en entreprise aussi on fait ce genre de choses... » « ... en entreprise c'est à partir de 18 ans qu'on peut toucher tout type d'outil donc pour l'instant j'ai fait un p'tit peu taille de la tonte de l'entretien pas vraiment de plantation... » « et la j'ai appris mercredi matin à faire de la plantation de rosiers à nu enfin d'arbustes et ça j'avais jamais fait ... » « ...Oui... »	technique plantation taille entreprise l'entretien plantation de	Lien entre l'entreprise et les cours	alternance
125 à 126	I45-Et avec le cours de mathématiques tu arrives à faire des liens ? L45-Non	« ... Non ... »	non	Lien entre l'entreprise et les mathématiques	alternance
127 à 128	I46- maintenant, imaginons que tu peux organiser tes cours de mathématiques comme	« euh le cours de math ... »	prendre le temps analyser	mathématiques	didactique

133	<p>organiser ton cours de mathématiques comme tu veux comment tu ferais ?</p> <p>L46- ba euh le cours de math</p> <p>l47- pour que tu le trouves génial et que tu sois à l'aise</p> <p>L47- euh comment dire que le prof prenne le temps qu'il explique le cours mais au fur et à mesure on peut demander à réexpliquer le cours avoir je sais pas une assistante pédagogique dans le cours qui aider les élèves en difficultés</p>	<p>« ... comment dire que le prof prenne le temps qu'il explique le cours... »</p> <p>« ... mais au fur et à mesure on peut demande à réexpliquer le cours... »</p> <p>« ... avoir je sais pas une assistante pédagogique dans le cours qui aider les élèves en difficultés ... »</p>	<p>expliquer</p> <p>demande à</p> <p>réexpliquer</p> <p>assistante pédagogique</p> <p>aider</p> <p>élèves en difficultés</p>		
134 à 137	<p>l48- donc si je comprends bien il faudrait le formateur avec une personne en plus qui va vers les personnes plus en difficultés</p> <p>L48- voilà pendant que le prof s'occupe des autres à vérifier les exercices des autres elle peut aider</p>	<p>« ... voilà pendant que le prof s'occupe des autres à vérifier les exercices des autres elle peut aider... »</p>	<p>vérifier</p> <p>exercices</p> <p>aider</p>	mathématiques	didactique
138 à 141	<p>l49- d'accord et est ce qu'on contraire il y a des choses que tu ne voudrais pas dans le cours ?</p> <p>L49- oui des personnes qui se moquent des personnes en difficultés ou des personnes qui disent « tu auras pas ton CAPA » tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi lui faire peur et qu'elle rate son CAPA</p>	<p>« ... oui des personnes qui se moquent des personnes en difficultés ou des personnes qui disent « tu auras pas ton CAPA » ... »</p> <p>« ...tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi lui faire peur et qu'elle rate son CAPA ... »</p>	<p>se moquer</p> <p>difficultés</p> <p>CAPA</p> <p>vexer</p> <p>rater</p>	Apprentis/apprentis	alternance
142 à 149	<p>l50- est ce tu parles des apprentis ou des formateurs ?</p> <p>L50- des apprentis moi j'ai eu droit à la remarque que j'aurai pas mon CAPA</p> <p>L51- d'accord</p> <p>L51- du coup dans ma tête je me dis à l'inverse c'est eux qui peuvent pas l'avoir on sait c'est pas ce que les matières nous réservent</p>	<p>« ... des apprentis moi j'ai eu droit à la remarque que j'aurai pas mon CAPA ... »</p> <p>« ... du coup dans ma tête je me dis à l'inverse c'est eux qui peuvent pas l'avoir... »</p> <p>« ... on sait c'est pas ce que les matières nous réservent ... »</p>	<p>apprentis</p> <p>CAPA</p> <p>dire l'inverse</p> <p>ne pas en parler</p> <p>les ignorer</p>	Apprentis/apprentis	alternance

	<p>pas ce que les matières nous réservent</p> <p>l52- oui</p> <p>l53- comment réagissent les formateurs ?</p> <p>L53- eh ba j'en parle pas l'an dernier après on m'a traité de balance j' préfère les ignorer</p>	<p>« ... j'en parle pas... »</p> <p>« ... l'an dernier après on m'a traité de balance j' préfère les ignorer... »</p>			
150 à 151	<p>l54- est ce que tu veux ajouter des choses qu'on aurait oubliées ?</p> <p>L54- non</p>	Non retenu	Non retenu		

Analyse de l'entretien 4- Julien

Numéros de lignes	entretien	Unité de sens	Mots clés	Sous thème	Thème
2 à 10	<p>j1- Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de votre parcours scolaire avant de rentrer au CFA ?</p> <p>J1- avant le CAPA ?</p> <p>J2- oui</p> <p>J2- euh j'ai fait 5 ans au collège j'ai redoublé ma 4^{ème} après arrivé en 3^{ème} on nous demandé de choisir une orientation moi j'avais déjà choisi et fin de 3^{ème} ils disaient si c'était avis favorable ou non pour aller dans l'établissement donc après moi j'avais fait mon dossier pour venir ici donc j'avais demandé un dossier en CAPA travaux paysagers et maintenant ça fait deux ans que je suis là et je passe le diplôme à la fin de l'année.</p>	<p>« ... j'ai fait 5 ans au collège... »</p> <p>« ... j'ai redoublé ma 4^{ème} ... »</p> <p>« ... après arrivé en 3^{ème} on nous demandé de choisir une orientation... »</p> <p>« ... moi j'avais déjà choisi ... »</p> <p>« ...et fin de 3^{ème} ils disaient si c'était avis favorable ou non pour aller dans l'établissement... »</p> <p>« ... donc après moi j'avais fait mon dossier pour venir ici... »</p> <p>« ... donc j'avais demandé un dossier en CAPA travaux paysagers... »</p> <p>« ... et maintenant ça fait deux ans que je suis là ... »</p> <p>« ... et je passe le diplôme à la fin de l'année... »</p>	<p>collège</p> <p>redoublé</p> <p>4^{ème}</p> <p>3^{ème}</p> <p>choisir</p> <p>orientation</p> <p>CAPA</p> <p>deux ans</p> <p>diplôme</p> <p>fin de l'année</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
11 à 15	<p>j3-d'accord comment tu te sentais quand tu étais au collège ?</p> <p>J3-au collège je pense qu'on est dans la phase de l'adolescence donc on est un peu fou fou du coup y en a qui sont différents de nous ils restent sur les cours ils s'amusent pas moi j'étais fou fou je révisais pas de trop et je pense que j'ai bien profité de mes années de collège</p>	<p>« ... au collège je pense qu'on est dans la phase de l'adolescence... »</p> <p>« ... donc on est un peu fou fou du coup y en a qui sont différents de nous... »</p> <p>« ... ils restent sur les cours ils s'amusent pas ... »</p> <p>« ...moi j'étais fou fou je révisais pas de trop... »</p> <p>« ... et je pense que j'ai bien profité de mes années de collège... »</p>	<p>collège</p> <p>l'adolescence</p> <p>un peu fou différents</p> <p>fou</p> <p>ne pas réviser</p> <p>bien profiter</p> <p>années de collège</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne

16 à 20	<p>j4-et comment tu te sentais dans ce collège ?</p> <p>J4- je sentais euh l'année de 6^{ième} et 5^{ième} assez difficile parce que je pense que c'est dans tous les collèges les 3^{ième} ils martyrisent un peu les petits donc je pense que j'étais un peu oppressé après arrivé en 4^{ième} on commence à connaître du monde et c'est là qu'on commence à se libérer et qu'on est là c'est bien.</p> <p>j5- et au niveau des cours ?</p> <p>J5- ba la ça allé super bien tous les profs m'aimaient bien je faisais des efforts dans tous les cours et euh j'arrivais à être correcte à avoir des bonnes notes après le comportement suivait pas toujours mais j'arrivais toujours à faire en sorte que cela se passe bien.</p>	<p>« ...je sentais euh l'année de 6^{ième} et 5^{ième} assez difficile ... »</p> <p>« ...parce que je pense que c'est dans tous les collèges les 3^{ième} ils martyrisent un peu les petits... »</p> <p>« ... donc je pense que j'étais un peu oppressé ... »</p> <p>« ... après arrivé en 4^{ième} on commence à connaître du monde... »</p> <p>« ... et c'est là qu'on commence à se libérer... »</p> <p>« ...et qu'on est là c'est bien... »</p> <p>« ... la ça allé super bien tous les profs m'aimaient bien ... »</p> <p>« ...je faisais des efforts dans tous les cours ... »</p> <p>« ...et euh j'arrivais à être correcte à avoir des bonnes notes... »</p> <p>« ... après le comportement suivait pas toujours mais j'arrivais toujours à faire en sorte que cela se passe bien... »</p>	<p>6^{ième}</p> <p>5^{ième}</p> <p>difficile</p> <p>3^{ième}</p> <p>Martyriser</p> <p>oppresser</p> <p>4^{ième}</p> <p>connaître du monde</p> <p>se libérer</p> <p>profs</p> <p>aimer bien</p> <p>efforts</p> <p>cours</p> <p>à être correcte</p> <p>bonnes notes</p> <p>comportement</p> <p>pas toujours</p> <p>se passe bien</p>	Parcours scolaire	Présentation de la personne
21 à 29	<p>j6-Pourquoi as-tu choisi de faire un CAPA?</p> <p>J6-Euh même si ça se passait bien j'étais toujours en cours et (silence) je m'ennuyais et je voulais m'amuser et donc le faite que je sois en CAPA maintenant je travaille et quand je suis au boulot ba je suis dehors et je peux m'amuser un peu de temps en temps donc ça me libère.</p>	<p>« ... même si ça se passait bien j'étais toujours en cours et (silence) je m'ennuyais ... »</p> <p>« ...et je voulais m'amuser ... »</p> <p>« ... et donc le faite que je sois en CAPA maintenant je travaille ... »</p> <p>« ... et quand je suis au boulot ba je suis dehors et je peux m'amuser un peu de temps en temps donc ça me libère... »</p>	<p>se passer bien</p> <p>toujours en cours</p> <p>ennuyer</p> <p>amuser</p> <p>CAPA</p> <p>Travailler</p> <p>boulot</p>	Choix de l'orientation	Présentation de la personne

			dehors libérer		
30 à 34	j7-Quelle image avais tu CAPA ? J7- je pensais qu'au niveau cours c'était un peu plus difficile que le boulot je devais apprendre le monde du travail donc ça je savais pas du tout mais niveau cours je pensais que c'était un peu plus difficile je pensais que j'allais voir un peu plus de cours aussi et que ça aller se passer à peu près dans ce système la	« ... je pensais qu'au niveau cours c'était un peu plus difficile ... » « ...que le boulot je devais apprendre le monde du travail donc ça je savais pas du tout... » « ... mais niveau cours je pensais que c'était un peu plus difficile... » « ... je pensais que j'allais voir un peu plus de cours aussi ... » « ... et que ça aller se passer à peu près dans ce système la ... »	cours difficile boulot apprendre monde du travail plus difficile plus de cours	Représentation de l'alternance	alternance
35 à 38	j8-d'accord (silence) Comment tu te sens par rapport au cours ici ? J8- euh je me sens mieux je trouve qu'y un peu trop des fois en cours où je ronchonne j'aime pas trop mais bon j'me dis c'est qu'une semaine après je vais au boulot je vais pouvoir me libérer avoir du temps pour moi et ça passe vite	« ... je me sens mieux... » « ... je trouve qu'y un peu trop des fois en cours où je ronchonne... » « ... j'aime pas trop mais bon j'me dis c'est qu'une semaine après je vais au boulot ... » « ... je vais pouvoir me libérer avoir du temps pour moi et ça passe vite ... »	mieux un peu trop cours boulot libérer	Rythme de l'alternance	alternance
39 à 44	j9-Qu'est-ce que tu attendais des cours en arrivant dans un CFA ? J9- Je sais pas j10-d'accord J10-Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les formateurs apprendre à se connaître les uns les autres et quand tout ça marche bien c'est là qu'on commence à profiter des années de CAPA	« ... Je sais pas ... » « ... Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les formateurs... » « ... apprendre à se connaître les uns les autres... » « ... et quand tout ça marche bien c'est là qu'on commence à profiter des années de CAPA... »	Apprendre à connaître l'établissement formateurs apprendre à se connaître uns les autres profiter des années CAPA	Fonctionnement de l'alternance	alternance

46 à 48	<p>j12-D'accord, Qu'est-ce que tu veux dire par « on profite des années de CAPA » ?</p> <p>J12-Ba les années de CAPA en fait on se voit pas souvent on se raconte ce qui nous est arrivé on rigole on parle avec certains formateurs et ce que je trouve bien c'est quand on apprend à se connaître on rigole pas forcément</p>	<p>« ... les années de CAPA en fait on se voit pas souvent ... »</p> <p>« ... on se raconte ce qui nous est arrivé... »</p> <p>« ... on rigole... »</p> <p>« ... on parle avec certains formateurs ... »</p> <p>« ... et ce que je trouve bien... »</p> <p>« ...c'est quand on apprend à se connaître on rigole pas forcément... »</p>	<p>CAPA</p> <p>raconter</p> <p>rigoler</p> <p>parler</p> <p>formateurs apprendre</p> <p>connaître</p> <p>rigoler pas</p>	Formateurs/apprentis	alternance
49 à 51	<p>j13-Et cela apporte quelque chose en plus au cours?</p> <p>J13- Ça apporte un plus parce qu'on se connaît bien donc c'est mieux pour parler entre nous ou avec les formateurs c'est mieux pour discuter</p>	<p>« ... Ça apporte un plus parce qu'on se connaît bien... »</p> <p>« ... donc c'est mieux pour parler entre nous.... »</p> <p>« ... ou avec les formateurs c'est mieux pour discuter ... »</p>	<p>se connaître bien</p> <p>parler entre nous</p> <p>formateurs</p> <p>mieux pour discuter</p>	Formateurs/apprentis	alternance
52 à 58	<p>j14-Après tes semaines en entreprise, comment tu te sens quand tu reviens ?</p> <p>J14-Ba euh la semaine d'avant que j'aille au CFA je me dis déjà que je vais CFA pour me reposer un peu des fois quand j'arrive le lundi matin j'ai déjà envie de partir parce que l'emploi du temps n'est pas forcément quand j'ai les pires matières le lundi matin j'ai pas ça donne pas envie d'y aller mais je me force et sa passe à c'est vite c'est pas un soucis.</p> <p>j15-Il y a d'autres choses qui te donnent pas envie de revenir ?</p> <p>J15- Non</p>	<p>« ... euh la semaine d'avant que j'aille au CFA je me dis déjà que je vais CFA pour me reposer un peu ... »</p> <p>« ...des fois quand j'arrive le lundi matin j'ai déjà envie de partir parce que l'emploi du temps n'est pas forcément... »</p> <p>« ... quand j'ai les pires matières le lundi matin j'ai pas ça donne pas envie d'y aller... »</p> <p>« ... mais je me force et sa passe à c'est vite c'est pas un soucis... »</p> <p>« ... Non... »</p>	<p>CFA</p> <p>envie de partir</p> <p>les pires matières</p> <p>lundi</p> <p>pas envie</p> <p>se forcer</p> <p>pas un soucis</p>	Rythme de l'alternance	alternance
59 à 66	<p>j16-Pendant les cours au CFA, Qu'est-ce que vous aimez le plus?</p>	<p>« ... Tout ce qui pratique on est dehors ça permet de se détendre un p'tit peu et de discuter entre nous... »</p>	<p>pratique</p> <p>dehors</p>	Formateurs/apprentis	alternance

	<p>J16-Tout ce qui pratique on est dehors ça permet de se détendre un p'tit peu et de discuter entre nous y a certaine matière générale qui sont bien parce que les formateurs discutent pas mal avec nous</p> <p>j17-Oui</p> <p>J17-Ya certaines matières on rabâchent et ça me plait pas vraiment et les formateurs dans ces matières ils sont pas vraiment ils discutent pas vraiment avec nous ils font que leurs cours sans vraiment s'occuper de nous</p>	<p>« ... y a certaine matière générale qui sont bien parce que les formateurs discutent pas mal avec nous ... »</p> <p>« ... Y a certaines matières on rabâchent et ça me plait pas vraiment... »</p> <p>« ... et les formateurs dans ces matières ils sont pas vraiment ils discutent pas vraiment avec nous ... »</p> <p>« ... ils font que leurs cours sans vraiment s'occuper de nous... »</p>	<p>se détendre</p> <p>discuter entre nous</p> <p>formateurs discutent avec nous</p> <p>rabâcher</p> <p>ne pas plaire</p> <p>formateurs</p> <p>matières</p> <p>ne pas discuter</p> <p>sans s'occuper de nous</p>		
67 à 69	<p>j18-D'accord, d'autres choses que tu n'aimes pas au niveau des cours</p> <p>J18-Euh non parce que les horaires avoir deux de cours d'affiler moi ça me plait qu'on ait la petite pause ou pas peu importe après euh (silence) non ça se passe bien</p>	<p>« ... Euh non parce que les horaires avoir deux de cours d'affiler moi ça me plait... »</p> <p>« ... qu'on ait la petite pause ou pas peu importe ... »</p> <p>« ...après euh (silence) non ça se passe bien ... »</p>	<p>deux de cours d'affiler</p> <p>plaire</p> <p>petite</p> <p>bien</p>	Rythme de l'alternance	alternance
70 à 73	<p>j19-Au niveau de l'attitude des formateurs il y a des choses qui te dérangent ?</p> <p>J19-Ouais y a certains formateurs qui vont des fois nous envoyés des petites vanes mais c'est sans plus c'est occasionnel ça permet de mieux se connaître de mieux rigoler ensemble mais l'attitude des formateurs est normale</p>	<p>« ...Ouais y a certains formateurs qui vont des fois nous envoyés des petites vanes mais c'est sans plus... »</p> <p>« .. c'est occasionnel ça permet de mieux se connaître... »</p> <p>« ... de mieux rigoler ensemble... »</p> <p>« ... mais l'attitude des formateurs est normale ... »</p>	<p>certains formateurs</p> <p>petites vanes</p> <p>mieux se connaître</p> <p>mieux rigoler</p> <p>formateurs</p> <p>normale</p>	Formateurs/apprentis	alternance
74 à 80	<p>j20-Qu'est-ce que tu veux dire par « attitude normale » ?</p> <p>J20- Ba ils sont pas strictes ils donnent pas de punitions sans comme ça ils font leur</p>	<p>« ...ils sont pas strictes ... »</p> <p>« ...ils donnent pas de punitions sans ... »</p> <p>« ...comme ça ils font leur cours normalement et ça</p>	<p>pas strictes</p> <p>pas de punitions</p> <p>cours</p>	Formateurs/apprentis	alternance

	<p>cours normalement et ça passe dans le calme et je trouve ça bien</p> <p>j21-D'accord (silence)</p> <p>J21- Même si je me dis que j'aime pas aller dans ce cours la je me dis aussi que je dois y aller parce que faut que j'apprenne j'ai des contrôles des CCF moi je dis que je dois y aller que je dois apprendre un maximum même si je connais déjà la matière</p>	<p>« passe dans le calme ... »</p> <p>« ...et je trouve ça bien... »</p> <p>« ... Même si je me dis que j'aime pas aller dans ce cours... »</p> <p>« la je me dis aussi que je dois y aller parce que faut que j'apprenne... »</p> <p>« ...j'ai des contrôles des CCF moi je dis que je dois y aller que je dois apprendre un maximum même si je connais déjà la matière ... »</p>	<p>dans le calme</p> <p>trouver bien</p> <p>ne pas aimer</p> <p>cours</p> <p>apprendre</p> <p>contrôles</p> <p>CCF</p> <p>apprendre maximum</p> <p>matière</p>		
81 à 86	<p>j22-Pouvez me décrire une situation dans l'entreprise où tu fais un lien avec une matière enseignée ?</p> <p>J22-Euh le lien y a la pratique y a les math de temps en temps euh après tout ce qui matière générale comme le français histoire pas vraiment non sinon après j'arrive à faire pas mal de liens avec tous ce qui est pratique déjà oui après certains cours de math où j'ai appris cette année ou l'an dernier déjà oui et pour l'instant ouai c'est tout</p>	<p>« ...le lien y a la pratique ya les math de temps en temps euh ... »</p> <p>« ... après tout ce qui matière générale comme le français histoire pas vraiment non... »</p> <p>« ... sinon après j'arrive à faire pas mal de liens avec tous ce qui est pratique... »</p> <p>« ... déjà oui après certains cours de math où j'ai appris cette année ou l'an dernier déjà oui et pour l'instant ouai c'est tout... »</p>	<p>lien</p> <p>pratique</p> <p>math</p> <p>matière générale non</p> <p>liens</p> <p>pratique</p>	<p>Liens entre l'entreprise et les cours</p>	<p>alternance</p>
87 à 89	<p>j23-Au niveau math quelle exemple tu peux me donner ?</p> <p>J23- Ba tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan (silence) ouai tout ce qui est calcul</p>	<p>« ... Ba tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan (silence) ouai tout ce qui est calcul... »</p>	<p>calculs</p> <p>périmètre</p> <p>aire</p> <p>calculs</p> <p>étudier un plan</p>	<p>Liens entre l'entreprise et les mathématiques</p>	<p>alternance</p>
90 à 92	<p>j24-D'accord, et au niveau des autres matières tu as des exemples ?</p> <p>J24- Ba en matière pratique on apprend</p>	<p>« ... Ba en matière pratique on apprend d'une certaine façon à faire des choses ... »</p>	<p>matière pratique</p> <p>apprendre</p>	<p>Liens entre l'entreprise et les cours</p>	<p>alternance</p>

	d'une certaine façon à faire des choses et qu'en entreprise je fais d'autres façons et je vois les deux façons et je prends la meilleure	« ... et qu'en entreprise je fais d'autres façons ... » « ...et je vois les deux façons et je prends la meilleure... »	entreprise façons meilleure		
93 à 98	j25- D'accord est ce qu'il y a des choses que tu vois en entreprise et que tu souhaiterais approfondir au CFA J25- En entreprise je vois tellement de choses que si je vais tout approfondir euh je devrais au moins passer 10 semaines de plus mais oui y a certaines choses que j'aimerai bien voir au CFA mais j'en ai déjà parlé à mes profs de pratiques et mais que je peux le voir mais plus tard dans les études donc euh	« ... En entreprise je vois tellement de choses que si je vais tout approfondir je devrais au moins passer 10 semaines de plus ... » « ...mais oui y a certaines choses que j'aimerai bien voir au CFA... » « ... mais j'en ai déjà parlé à mes profs de pratiques... » « ... et mais que je peux le voir mais plus tard dans les études ... »	entreprise approfondir aimer CFA Parler profs de pratiques plus tard études	Liens entre l'entreprise et les cours	alternance
99 à 108	j26-Maintenant imaginons que vous êtes le formateur en mathématiques, comment tu ferais votre cours ? J26- Le cours de math idéal je le cours de math dans lequel je suis je le trouve bien le prof nous passe un polycopié ces des exercices pour la révision on les fait si on a un problème on lève la main et il vient nous voir on peut quand discuter entre nous on peut quand même rester sur la feuille on la fasse on peut quand même discuter parler avec le prof c'est pas le silence on reste sur sa feuille NON moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu avec le prof avec les copains et tout en faisant notre travail j27-D'accord donc les cours des math te conviennent J27- Oui	« ... Le cours de math idéal... » « ... je le cours de math dans lequel je suis je le trouve bien le prof nous passe un polycopié ... » « ... ces des exercices pour la révision » « on les fait si on a un problème on lève la main et il vient nous voir... » « ... on peut quand discuter entre nous ... » « ... on peut quand même rester sur la feuille... » « ... on la fasse on peut quand même discuter parler avec le prof... » « ... c'est pas le silence... » « ... on reste sur sa feuille NON... » « ... moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu avec le prof avec les copains et tout en faisant notre travail... »	cours de math prof polycopié exercices révision problème lever la main venir voir discuter feuille discuter parler prof silence	mathématiques	didactique

		« ...Oui... »	feuille cours idéal pouvoir discuter prof copains travail		
109 111	à j28 -Est ce qu'il y a des choses que tu pourrais ajouter pour l'améliorer J28- Ba d'habitude en math on a pas de petite pause mais là il fait beau on eut une petite pause c'était plaisant non je pense pas qu'il y ait quelque chose à rajouter	« ... Ba d'habitude en math on a pas de petite pause... » « ... mais là il fait beau on eut une petite pause c'était plaisant... » « ... non je pense pas qu'il y ait quelque chose à rajouter ... »	d'habitude math petite pause	Mathématiques	didactique
112 113	à j29- Est ce qu'il y a des choses que tu n'as pas dites et que tu voudrais parler ? J29-La comme ça non je vois pas.	Non retenu			

Tableau de synthèse 1 : La présentation de la personne

Sous-thème	Sophie	Thomas	Lucie	Julien
Parcours scolaire	<p>S1, (12 à 110) « ... euh j'ai fais ma troisième générale donc je suivais pas du tout depuis la première donc j'avais beaucoup de difficultés et j'étais donc et je me rattrape en ce moment et après ma troisième générale j'ai commencé un CAPA en soigneur d'équidé que j'ai vite arrêté car j'avais des problèmes de santé au niveau des genoux et pis bon à 16 ans j'habitais sur place c'était assez donc (silence) les conditions étaient assez difficiles. Et pi du coup pendant 5 ans j'ai cherché un MA et le métier que je voulais faire. Et pi l'année dernière j'ai enfin trouvé mon maître d'apprentissage dans les travaux paysagers... »</p>	<p>T1, (12 à 110) « ... avant de rentrer au CFA euh ba j'ai fait la - maternelle l'école primaire (rires) le collège et au début j'ai voulu faire jusqu'à la 4^{ième} et pas faire la 3^{ième} pour faire un apprentissage directement parce qu'au collège ba en faite j'ai quand même essayé d'avoir le brevet euh j'ai réussi à l'avoir pas avec mention mais j'ai réussi à l'avoir en 3^{ième} et pi après j'ai voulu arrêté rester toute l'année à l'école je trouvais ça un peu embêtant donc après j'ai cherché un patron et pis paysager on avait déjà fait deux ou trois semaines de stages dans l'année ça m'avait plus donc j'ai cherché un CAP avec un patron pour rentrer au CFA... »</p> <p>T2, (111 à 113) « ... euh ba c'est un comme si j'y allais j'avais plus ma place parce que j'ai redoublé qu'une fois mais je trouvais ça un peu bizarre à la fin d'y aller... »</p>	<p>L1 à L2, (12 à 16) « ... ba j'ai fait une 3eme professionnelle à Verneuil le Chétif et c'est très très compliqué [...] Et après je suis venue ici en CAPA.. »</p> <p>L3, (17 à 110) « ... ba je me sentais un peu euh loin de ma famille et y avait que des gens qui se connaissaient et moi j'étais pas très à l'aise donc j'ai fait une année et après je suis retourné ici... »</p>	<p>J1 à J2, (12 à 110) « ...avant le CAPA ? [...] euh j'ai fait 5 ans au collège j'ai redoublé ma 4^{ième} après arrivé en 3^{ième} on nous demandé de choisir une orientation moi j'avais déjà choisi et fin de 3^{ième} ils disaient si c'était avis favorable ou non pour aller dans l'établissement donc après moi j'avais fait mon dossier pour venir ici donc j'avais demandé un dossier en CAPA travaux paysagers et maintenant ça fait deux ans que je suis là et je passe le diplôme à la fin de l'année... »</p> <p>J3, (111 à 115), « ...au collège je pense qu'on est dans la phase de l'adolescence donc on est un peu fou fou du coup y en a qui sont différents de nous ils restent sur les cours ils s'amuse pas moi j'étais fou fou je révisais pas de trop et je pense que j'ai bien profité de mes années de collège ... »</p> <p>J4 à J5, (116 à 120), « ... je sentais euh l'année de 6^{ième} et 5^{ième} assez difficile parce que je pense que c'est dans tous les collèges les 3^{ième} ils martyrisent un peu les petits donc je pense que j'étais un peu opprimé après arrivé en 4^{ième} on commence à connaître du monde et c'est là qu'on commence à se libérer et qu'on est là c'est bien.[...] ba la ça allé super bien tous les profs m'aimaient bien je faisais des efforts dans tous les cours et euh j'arrivais à être correcte à avoir</p>

				des bonnes notes après le comportement suivait pas toujours mais j'arrivais toujours à faire en sorte que cela se passe bien ... »
Choix de l'orientation	S2 , (111 à 114), « ...un choix car mes parents étaient mon père étant paysager connaissait le métier et ma mère étant assez (silence) fan des jardins etc on a un grand jardin on s'y met tous donc j'étais un peu bercé dedans depuis toute petite et j'aime bien les plantes donc... »	T17 , (165 à 167), « ...je connais de gens qu'y sont ici qui m'en on parlait ba j'ai trouvé ça bien parce qu'ils m'ont dit que le bac pro c'est une semaine chez le patron et une semaine au CFA... » T51 à T52 , (1188 à 1197), « ... Euh que le CFA est très bien (rires) et pi aussi quand je suis arrivé ici on a visité tout le CFA après on a été à l'amphithéâtre et pi ils ont des taux de réussite 90 % je crois (incompréhensible) c'est surtout le taux de réussite qui m'intéressé ça veut dire qu'on peut l'avoir plus facilement par rapport à d'autres CFA[...] ba oui car après la qualité de travail comment les formateurs apprennent aux apprentis après la technique de comment nous ont va réussir à apprendre le taux de réussite ça compte y a aussi la réputation du CFA il est très bien réputé donc euh... »	L4 , (111à 113), « ... ba euh je m'intéressais beaucoup à la nature et donc j'ai choisi de m'orienter dans tout ce qui est travaux paysagers... »	J6 , (121à 129), « ... Euh même si ça se passait bien j'étais toujours en cours et (silence) je m'ennuyais et je voulais m'amuser et donc le faite que je sois en CAPA maintenant je travaille et quand je suis au boulot ba je suis dehors et je peux m'amuser un peu de temps en temps donc ça me libère.
Le projet professionnel	S13 , (164 à 170), « ...Math français relevait mon niveau scolaire pour montrer au autre que je suis pas inculquer quoi des fois j'aimerais bien retourner dans mon collège et leur montrer mon bulletin scolaire devant les yeux et leur dire « et ça c'est qui » et rien que pour leur dire voilà ce ça donnerait si vous m'aviez aider et ouai je m'attendais à relever mon niveau scolaire et pi avec le professionnel prendre tout ce que j'avais besoin pour ma vie	T13 à T15 , (152 à 159), « ...ba euh j'ai voulu commencé par un CAP parce que commencer par un bac pro pour moi c'était visé trop haut [...] et pi c'était en deux ans donc je me suis dit faire mon CAP pour voir si plait de continuer que de faire 3 ans [...] euh (silence)... » T55 , (1202 à 1206), « ...ouai et pi je travaille aussi pour mon patron et pi quand il regarde les résultats pi ba pour moi aussi voilà ça sera un diplôme c'est pas comme si c'était le brevet des collèges pour moi c'est plus qu'un		

	professionnelle après quoi... »	collèges pour moi c'est plus qu'un brevet des collèges c'est un CAP mais euh c'est ce qui peut m'aider à avancer dans la vie... »		
Retour réflexif			<p>L22, (158 à 160), « ... oui plus à l'aise avant j'étais renfermée sur moi, je participais pas du tout et là je commence quand même un peu à parler... »</p> <p>L23, (161 à 163), « ... euh je suis arrivée en cours d'année j'ai eu un peu de mal à m'habituer et cette année c'est mieux... »</p> <p>L24 , (164 à 166), « ...euh (silence) apaiser (silence) que ce que j'avais vécu à avant... »</p>	

Tableau de synthèse 2 : Le collège

Sous-thème	Sophie	Thomas	Lucie	Julien
Difficultés scolaires	S3 à S4 , (115 à 117), « ...à propos des cours ou [...] comme j'ai dis j'ai pas (rires) j'étais pas super douée à part en art plastique, en musique et en sport et ba je sais pas trop comment expliquer... »		L13 , (135 à 136), « ... euh ba pas à l'aise du tout exclu aussi et c'était pas vraiment adapter pour moi... » L14 à L15 , (137 à 142), « ...Les cours c'était très compliqué et j'avais du mal à suivre dans toutes les matières j'étais en retard d'au moins un mois par rapport aux autres [...] et ba les profs ils voulaient pas réexpliquer donc j'étais à reculons c'est pour ça qu'après la 6 ^{ième} j'ai fait une année par le CNED ... »	
Relations professeurs/ élèves	S5 , (121 à 127), « ...ba les profs ne m'ont pas assez aidé j'ai été saqué par ce que du coup j'allais pas en cours donc ils s'occupaient pas de moi du coup [pause] ils m'aidaient pas quoi ils m'enfonceaient plus qu'autres choses donc j'ai pas grand chose à dire à part ma prof d'art plastique, de musique et de sport où j'étais bonne et donc du coup qui m'aimaient bien quoi les autres profs étaient pas forcément avec moi... » S6 à S7 , (128 à 135), « ... Ba en cours, j'avais aucune aide si je comprenais pas l'exercice ils venaient pas vers moi m'expliquer et euh à part ma prof d'histoire et d'SVT qui m'a foutu la honte devant tout le monde je savais qu'elle m'aimait pas elle avait même réprimander après prof de math de français, après les profs c'était toujours pareil c'est pas comme ici ils venaient pas voir la personne et lui explique [...] C'était des plus grandes classes aussi mais ils auraient			

	pu prendre quelques minutes... »			
Rythme		T5 à T6 , (121 à 128), « ... un moment qui résume [...] ba bien des fois je le regrette un peu en ce moment parce qu'on était bien quand il pleuvait quand il faisait froid mais non quand on retrouvait les copains le lundi matin jusqu'au vendredi pas cours le mercredi après midi les vacances scolaires aussi que j'ai plus maintenant oui ya des moments ou ça me manque un peu comme tout le monde j'pense... »		
Cours privés			L16 à L17 , (143 à 146), « ... Bien ma mère m'expliquait euh si je comprenais pas elle prenait le temps [...] Et j'avancais à mon rythme comme ceux qui sont au collège »	

Tableau de synthèse 3 : L'alternance

Sous-thème	Sophie	Thomas	Lucie	Julien
Représentation de l'alternance	S10 à S12 , (151 à 163), « ... Je savais qu'il y avait des cours de français math etc mais en général l'apprentissage c'est nous qui le choisissons dans la branche qu'il veut du coup ça motive la personne beaucoup parce qu'on sait qu'on va avoir des cours de travaux pratiques sur le professionnel on va être aussi en entreprise sur le terrain et du coup ça motive vachement les personnes et du coup je me suis motivée à partir et du coup je me suis vraiment motivée et mes notes [bruits extérieurs] j'arrivais mieux à travailler à me concentrer [...] On ait sur le terrain donc y a la motivation on fait ce qu'on aime donc la motivation... ça aide pour les cours pour la concentration pour tout quoi [...]Oui (silence)... »	T18 , (1768 à 173), « ...ba au début je les imaginais comme au collège je croyais qu'on allait arriver ça aller être bonjour qu'il allait nous considérer comme des élèves mais quand je suis arrivé ça m'a surpris car pas du tout pas au début car on les connaissait pas mais au bout de 3-4 mois je voyais ils nous parlaient plus de la même manière ils nous considéraient plus comme des élèves... »	L7 , (119 à 121), « ...oui j'imaginais qu'il y aurait des cours mais je pensais pas qu'il y aurait de la pratique et tout ça... » L8 , (122 à 123), « ...oui beaucoup de cours et moins de pratique L9 , (124 à 125), « ...et plus de temps en cours... » L10 à L11 , (126 à 129), « ... plutôt bien[...] Les cours le fait que beaucoup de gens veulent faire le même métier... »	J7 , (130 à 1234), « ...je pensais qu'au niveau cours c'était un peu plus difficile que le boulot je devais apprendre le monde du travail donc ça je savais pas du tout mais niveau cours je pensais que c'était un peu plus difficile je pensais que j'allais voir un peu plus de cours aussi et que ça aller se passer à peu près dans ce système la ... »
Fonctionnement de l'établissement	S8 , (136 à 142), « ...Pour l'apprentissage j'trouve que c'est vachement mieux d'ja la réalité on est payé quoi on a un salaire au bout du mois deuxième parce que ba on rentre tout de suite dans le métier c'est pas comme si on passait toute l'année à l'école on fait des travaux pratiques donc on apprend pas que sur du papier, on sait ce qu'il y a faire. Et je pense que pour trouver un travail c'est bien ça ajoute c'est de l'expérience acquise (silence) que sur papier on aurait pas... »	T16 , (160 à 164), « ...ba j'avais déjà des choses la dessus je savais que c'était 3 semaines en entreprise 1 semaine au CFA donc ça, ça m'a accroché tout de suite parce que j'aime bien pas avoir beaucoup de cours et pi des fois une semaine de cours entre trois semaines en entreprise c'est bien... » T56 à T57 , , (1207 à 1213), « ... ba ouai des fois il appelle au CFA pour savoir comment ça se passe ba comme la cet après-midi j'suis collé il a reçu un courrier dès qu'il y a un truc exclus de cours il reçoit un courrier les bulletins trimestriels il les reçoit en même		J9 à J10 , (139 à 144), « ... Je sais pas [...]Apprendre à connaître l'établissement les gens qui travaillent dans l'établissement les formateurs apprendre à se connaître les uns les autres et quand tout ça marche bien c'est là qu'on commence à profiter des années de CAPA... »

		temps que chez nous [...] Il est toujours en contact avec le CFA... »		
Rythme de l'alternance		<p>T22, (182 à 187), « ...ba d'un côté content de revenir au CFA pi ba par exemple quand on a un temps comme ça non car on aime bien travailler dehors bien aussi de venir au CFA car on va apprendre des trucs on a eu par exemple notre emploi du temps la semaine d'avant on sait ce qu'on va faire par exemple [en création] on sait qu'on va apprendre d'autre truc dans toutes les matières même et pi après on sera au boulot pendant 3 semaines... »</p>	<p>L5, (114 à 115), « ...Euh comme toutes les autres assez compliquées au début et avec beaucoup de travail on pourrait y arriver... »</p> <p>L26, (170 à 171), « ... on a ses amis on a des repères on connaît les matières ces matières par cœur... »</p>	<p>J8, (135 à 138), « ... euh je me sens mieux je trouve qu'y un peu trop des fois en cours où je ronchonne j'aime pas trop mais bon j'me dis c'est qu'une semaine après je vais au boulot je vais pouvoir me libérer avoir du temps pour moi et ça passe vite... »</p> <p>J14 à J15, (152 à 158), « ... Ba euh la semaine d'avant que j'aille au CFA je me dis déjà que je vais CFA pour me reposer un peu des fois quand j'arrive le lundi matin j'ai déjà envie de partir parce que l'emploi du temps n'est pas forcément quand j'ai les pires matières le lundi matin j'ai pas ça donne pas envie d'y aller mais je me force et sa passe à c'est vite c'est pas un soucis[...] Non... »</p> <p>J18, (167 à 169), « ... Euh non parce que les horaires avoir deux de cours d'affiler moi ça me plait qu'on ait la petite pause ou pas peu importe après euh (silence) non ça se passe bien... »</p>
Relation apprentis/formateurs	<p>S9, (143 à 150), « ...Vu que j'ai déjà testé une formation en CAPA soigneurs d'équidé je savais a quoi m'attendre mais ba je voyais pas sa comme ça je voyais ça plus comme au collège les profs font les cours etc du coup comme c'est des formateurs ils viennent voir les élèves qui ont des difficultés ils viennent les aider pour expliquer cas par cas et je trouve ça génial pis même je trouve qu'ils expliquent mieux qu'au collège ils</p>	<p>T7, (129 à 133), « ...euh déjà les professeurs parce qu'il y en a qui m'aimait pas trop euh être assis toute la journée sur une chaise à force ici ça va parce qu'ici les professeurs ils nous considèrent un peu comme des ouvriers pas comme des élèves et d'un côté on a un échange avec les professeurs qu'est pas pareil au collège... »</p> <p>T8 à T9, (134 à 139), « ...Déjà notre manière de parler avec les professeurs [...] c'est pas du</p>	<p>L12, (130 à 134), « ... au moins on apprend beaucoup de choses avec les formateurs que mon autre école on faisait rien on faisait juste de la technique et pi à l'entreprise ba on savait pas quoi faire que la ba on dit au patron ce qu'on apprend et après on peut l'appliquer dans l'entreprise ... »</p> <p>L31 à L32, (184 à 189), « ... ba avec</p>	<p>J12, (145 à 148), « ... Ba les années de CAPA en fait on se voit pas souvent on se raconte ce qui nous est arrivé on rigole on parle avec certains formateurs et ce que je trouve bien c'est quand on apprend à se connaître on rigole pas forcément... »</p> <p>J13, (149 à 151), « ... Ça apporte un plus parce qu'on se connaît bien donc c'est mieux pour parler entre nous ou</p>

	<p>qu'ils expliquent mieux qu'au collège ils prennent plus le temps de bien expliquer et avec des mots car généralement ceux qui sont en apprentissage c'est ceux qui ont du mal en cours généraux et du coup leur explication est plus facile... »</p> <p>S40, (1180 à 1183) « ...ils sont bien moi j'au aucun problème avec les profs après c'est qu'ils cherchent donc ils cherchent donc après donc voilà pour moi j'ai rien à dire ils sont tous très bien après comme je disais c'est eux qui cherchent ba... »</p> <p>S41, (1184 à 1187) « ...ba aucun rapport déplacé toujours poli après des fois il y a des tutoiements qui sortent mais ici on est pas des élèves donc ça me gêne pas du tout pour ma part on est deux employés on va dire donc voilà (sourire) (silence) ... »</p>	<p>tout la même qu'au collège au collège ils nous considéraient vraiment comme des élèves encore oui ici ils nous considèrent comme si c'était notre patron et ses ouvriers un peu comme des apprentis pas comme des élèves</p> <p>T10, (140 à 144), « ...ba dans toute la classe ba quand je parle pas je vois des fois euh des élèves euh des apprentis dans ma classe qu'étaient au collège avec moi ba ils ont pas du tout la même façon de parler qu'avec le professeur par rapport au collège comme Paul qu'était dans ma classe c'est pas du tout pareil que quand on était au collège... »</p> <p>T11, (145 à 148), « ...parce que je sais pas maintenant on travail en entreprise alors des fois quand on parle avec eux on parle de notre boulot ce qu'on fait en entreprise ils nous demandent ce qu'on a fait aujourd'hui euh enfin la semaine dernière des choses comme ça... »</p> <p>T12, (149 à 151), « ...ouai ils nous considèrent comme des adultes en fait ils sont intéressés par notre métier on en parle donc je trouve ça bien... »</p> <p>T19 à T21, (174 à 181), « ... ba euh (silence) comme dire (silence) ba ya des profs on peut les tutoyer déjà [...] pas tous ya des profs qui veut bien qu'on les tutoie on rigole avec eux on chahute un peu c'est pas du tout comme auparavant. [...] oui c'est mieux... »</p> <p>T28, (1103 à 1108), « ... ba quand ils rentrent dans notre salle ils sont plus décontractés qu'au collège quand ils arrivent au collège ils étaient froids c'était « sortez vos cours » machin que la certains c'est « qu'est ce que</p>	<p>eux on fait ils nous font rigoler un petit peu ils détendent l'atmosphère dès que ça devient pesant enfin ba comme en anglais hier ils ont fait enfin mes camarades ont une blague et ça fait rire tout le monde même la prof ce genre de chose c'est agréable... »</p> <p>L33 à L34, (190 à 194), « ... oui en anglais euh c'est tout [...] J'aime bien parler anglais la prof est géniale parce que ma mère a fait des cours d'anglais avec la prof donc euh pour moi euh c'est un havre de paix... »</p> <p>L35, (195 à 197), « ... ba euh d'un côté avec ma mère je peux apprendre plus de choses mais si avec la prof d'anglais je comprends pas par exemple je peux lui demander... »</p> <p>L36 à L37, (198 à 1104), « ... ba quand on comprend pas on peut la voir aux petites pauses, euh à la fin des cours on peut lui demander quelques explications en classe je suis pas quelqu'un qui lève la main pour demander des explications [...] peur des « ah elle comprend pas » tout ça... »</p> <p>L38, (1105 à 1106), « ... non j'aime bien lui demander quelques petites choses... »</p> <p>L39 à L40, (1107 à 1111), « ... dans les autres matières français histoire</p>	<p>avec les formateurs c'est mieux pour discuter... »</p> <p>J16 à J17, (149 à 151), « ... Tout ce qui pratique on est dehors ça permet de se détendre un p'tit peu et de discuter entre nous ya certaine matière générale qui sont bien parce que les formateurs discutent pas mal avec nous [...] Ya certaines matières on rabâchent et ça me plaît pas vraiment et les formateurs dans ces matières ils sont pas vraiment ils discutent pas vraiment avec nous ils font que leurs cours sans vraiment s'occuper de nous... »</p> <p>J19, (170 à 173), « ... Ouais y a certains formateurs qui vont des fois nous envoyés des petites vannes mais c'est sans plus c'est occasionnel ça permet de mieux se connaître de mieux rigoler ensemble mais l'attitude des formateurs est normale... »</p> <p>J20 à J21, (170 à 173), « ... Ba ils sont pas strictes ils donnent pas de punitions sans comme ça ils font leur cours normalement et ça passe dans le calme et je trouve ça bien [...] Même si je me dis que j'aime pas aller dans ce cours la je me dis aussi que je dois y aller parce que faut que j'apprenne j'ai des contrôles des CCF moi je dis que je dois y aller que je dois apprendre un maximum même si je connais déjà la matière... »</p>
--	--	---	--	---

		<p>vous avez fait la semaine dernière en entreprise » on répond chacun notre tour ça fait un dialogue entre nous les professeurs et les élèves... »</p> <p>T45 à T47, (1170 à 1180), « ... ba euh [...] ba ouai des fois je pense y a des cours le prof d'histoire géo par exemple a raison d'être froid ba tout le monde fait du bruit en cours donc je comprends qu'au bout d'un moment que le prof d'histoire veut que ça soit carré pour éviter qu'il y ai trop de bêtises je le comprends d'un côté aussi si on était à sa place ça serait pas à l'aise non plus donc je trouve que c'est un peu normal qu'il réagisse de cette manière</p> <p>[...]sinon non les autres formateurs sont très cool à part le prof d'agronomie qui ce promène dans le CFA pendant les cours mais sinon... »</p> <p>T48 à T50, (1181 à 1187), « ... ba c'est un peu comme si on avait en face de nous un collègue de bureau on discute on rigole en cours ouai c'est comme si c'était notre collègue de boulot qui nous f'sait cours [...] On le connaît bien et on rigole [...] Oui voilà... »</p> <p>T53 à T54, (1198 à 201), « ... non [...] On travaille bien les formateurs sont sympas franchement pas à se plaindre... »</p>	<p>les autres matières français histoire géo et aussi la bio que j'aime bien mais c'est un peu compliqué j'suis pas quelqu'un qui a envie de parler en fait [...] J'aime mieux laisser les autres... »</p> <p>L41, (1112 à 1113), « ... Des fois oui et des fois non des fois j'ai pas envie d'y aller... »</p> <p>L42, (1114 à 1116), « ... Ba non c'est pas ça je suis plutôt quelqu'un qui veut rester en retrait... »</p>	
Relation apprentis/patron		<p>T58, (1214 à 1216), « ...Ça c'est bien parce qu'il y a des patrons j'pense à ma classe où il y en a qui s'en foute un peu ... »</p> <p>T59 à T60, (1217 à 1221), « ... Ba pas qu'en entreprise qu'aussi au CFA il fait comme si on était toujours là il s'intéresse toujours à nous il appelle le CFA [...] C'est bien pour moi le</p>	<p>L25, (167 à 169), « ... Avant j'étais tendue je voulais pas revenir maintenant quand je suis chez mon patron je lui toujours que j'ai envie de retourner en cours... »</p>	

		<p>patron est toujours au courant de ce qui se passe... »</p> <p>T61, (1222 à 1225), « ... Ba ça m'apporte que (silence) si je viens au CFA je sais que si je fais une bêtise ou un truc comme ça je sais que le patron va être direct mis dans l'heure qui suit au courant donc déjà ça évite de faire des conneries comme j'ai fait au collège donc que ... »</p> <p>T62 à T63, (1226 à 1232), « ... Ba en fait là le patron j'ai la paye à la fin du mois après comme je vais chercher une autre entreprise au mois de septembre on m'a dit que des fois le nouveau patron aura besoin d'appeler l'ancien donc les résultats ça compte aussi [...] Donc l'attitude en cours ça compte donc voilà... »</p> <p>T64, (1233 à 238), « ... Ouai je pense que quand ils appellent le patron quand on a été exclu de cours y a plus d'impact avec le patron qu'avec les parents parce que les parents vont dire machin alors que le patron va dire il faut pas faire de bêtises et pi c'est la patron et pi quand on revient en entreprise y a tout le monde qu'il sait alors bon (rires) ... »</p> <p>T65, (1239 à 242), « ... Ouai par exemple j'ai pas des résultats extraordinaires au collège et la par rapport au collège quand mes parents ils ont vu le bulletin c'était pas vraiment moi non mais ça motive vachement de savoir que le patron va avoir les résultats on s'accroche un maximum... »</p>		
Relation apprentis/appre ntis			L49 , (1138 à 1141) « ...oui des personnes qui se moquent des personnes en difficultés ou des personnes qui disent « tu auras pas	

			<p>ton CAPA » tout ça des choses de quoi vexer la personne ou de quoi lui faire peur et qu'elle rate son CAPA ... »</p> <p>L50 à L53, (1184 à 1187), « ... des apprentis moi j'ai eu droit à la remarque que j'aurai pas mon CAPA [...] du coup dans ma tête je me dis à l'inverse c'est eux qui peuvent pas l'avoir on sait c'est pas ce que les matières nous réservent [...] eh ba j'en parle pas l'an dernier après on m'a traité de balance j' préfère les ignorer... »</p>	
<p>Liens entre l'entreprise et les cours</p>	<p>S15 à S17, (172 à 185) « ...je suis contente sa fait une p'tite pause par rapport au boulot j'suis contente de revenir en cours surtout pour les cours professionnels pour savoir ce qu'on va faire la technique la reconnaissance même la biologie l'agronomie c'est intéressant quoi on apprend pas ça au boulot on a pas le temps de décrire comment une plante pousse machin (rires) je vois mal mon maître d'apprentissage m'expliquer ça alors qu'y a du travail à faire donc moi je suis toujours contente de venir en cours quoi après le planning est pas super bien fait pour les capa vu que c'est dernière faite et pi on a que 14 semaines de cours il faut quand même les caser j'ai toujours envie de revenir [...] non.. »</p> <p>S31 à S32, (1132 à 1142), « ... (silence) c'est surtout avec la reconnaissance parce que les cours de pratique on nous</p>	<p>T34 à T35, (1127 à 1134), « ... (silence) ouai la pratique[...] des trucs qu'on a déjà vu en cours et pi qui nous apprennent ici et après on a pas les même chantier qu'ici on est plus en avance à l'entreprise euh quoi d'autre ba si un peu l'agronomie exemple la terre des trucs comme ça en biologie les produits et sinon c'est tout... »</p>	<p>L43 à L44, (1117 à 1124), « ... ba en technique on fait forcément de la plantation, de la taille un petit peu, de l'entretien et en entreprise aussi on fait ce genre de choses en entreprise c'est à partir de 18 ans qu'on peut toucher tout type d'outil donc pour l'instant j'ai fait un p'tit peu taille de la tonte de l'entretien pas vraiment de plantation et la j'ai appris mercredi matin à faire de la plantation de rosiers à nu enfin d'arbustes et ça j'avais jamais fait [...] Oui... »</p>	<p>J22, (181 à 186), « ... Euh le lien y a la pratique ya les math de temps en temps euh après tout ce qui matière générale comme le français histoire pas vraiment non sinon après j'arrive à faire pas mal de liens avec tous ce qui est pratique déjà oui après certains cours de math où j'ai appris cette année ou l'an dernier déjà oui et pour l'instant ouai c'est tout... »</p> <p>J24, (190 à 192), « ... Ba en matière pratique on apprend d'une certaine façon à faire des choses et qu'en entreprise je fais d'autres façons et je vois les deux façons et je prends la meilleure... »</p> <p>J25, (193 à 198), « ... En entreprise je vois tellement de choses que si je vais tout approfondir euh je devrais au moins passer 10 semaines de plus mais oui y a certaines choses que j'aimerais bien voir en CFA mais j'en</p>

	<p>apprends à faire du mieux possible et à prendre tout notre temps après en entreprise c'est sur c'est plus du rendement donc on prend moins le temps on fait pas au mieux oui c'est plus au niveau de la reconnaissance, agronomie aussi parce que du coup y a plusieurs terres différentes faut savoirs changés la nature de la terre donc avant ça il faut connaître les terres comment elle est structurée etc. oui donc je dirais surtout sur de la plantation [...] ba si après la biologie on sent sert pas mais c'est de la curiosité c'est des choses qu'on apprend oui on va pas dire donc la plante est verte avec la chlorophylle au travail (rires)... »</p>			<p>j'aimerais bien voir au CFA mais j'en ai déjà parlé à mes profs de pratiques et mais que je peux le voir mais plus tard dans les études donc euh... »</p>
--	--	--	--	--

<p>Liens entre l'entreprise et les mathématiques</p>	<p>S33, (1143 à 1148), « ... oui création de massif on a un terrain enherbé et faut créer un massif dedans c'est tout de suite les math angle droit massif de temps de mètre carré la distance de plantation les math sont toujours la mettre le produit qui faut si il manque de la terre c'est vrai que ça agit pas mal de fois presque tout le temps on a besoin des math même si du petit tu obligeais si ta pas de math ba c'est moche quoi (rires) c'est pas symétrique ou euh... »</p> <p>S34 à S35, (1149 à 1155), « ... oui le programme de math est quand même beaucoup basé sur ce qu'on a vu en entreprise c'est vrai que c'est bien pour ça on travaille beaucoup sur le mètre cube un peu les fractions car ça fait parti du programme et pi pour ceux qui vont en bac après c'est surtout sur le mètre fraction produit en croix [...] donc ça correspond bien... »</p>	<p>T36, (1135 à 1140), « ... euh ouai par exemple la semaine dernière on a fait muret donc ba on a fait un muret et fallait faire le crépi sur la façade devant et fallait savoir combien de sac fallait moi c'est le BTS qui était avec moi qui a fait pour calculer combien de sac il fallait sur combien de mètre des trucs comme ça... »</p> <p>T37 à T40, (1141 à 1147), « ... ouai [...] ouai la en ce moment c'est des révisions pour l'examen mais ce qu'on a vu c'est les périmètres l'aire combien faut par exemple de plantes pour faire un massif des trucs comme ça... »</p>	<p>L45, (1125 à 1126), « ... Non ... »</p>	<p>J23, (187 à 189), Ba tout ce qui est calculs de périmètre, aire pour les calculs étudier un plan (silence) ouai tout ce qui est calcul... »</p>
--	--	---	---	---

Tableau de synthèse 4 : La didactique

Sous-thème	Sophie	Thomas	Lucie	Julien
En cours	<p>S21 à S24, (195 à 1106), « ... (SILENCE) j'vois pas [...] les cours d'histoire en fait c'est ma pire matière [...] j'arrive pas du tout à retenir les dates les cours d'histoire y a pas mal de dates et généralement je suis un peu perdu dans les chiffres j'aime bien les cours d'histoire mais c'est vrai c'est une matière que j'arrive pas du tout à retenir même si je révise [...] si j'aime bien l'histoire parce que ça raconte notre vie et pi c'est bien de savoir ce qui c'est passé en France pourquoi on est là c'est vrai que j'ai pas mal de mal avec les dates ya tellement de donnés de choses... »</p> <p>S25 à S29, (1107 à 1122), « ... (silence) ba je dirai le prof d'agronomie car il saute des cours [...] et parce qu'il le choisit surtout [...] l'an dernier il nous a fait le coup, les autres enfin le groupe 1 avait fait un cours sur l'eau et le prof n'a pas voulu nous le faire et du coup on la sauter et je me dis que si a l'examen on tombe sur ça on fait quoi [...] et pi du coup on lui a demander de nous le faire mais il veut pas le prof a des cours a donné et non il a pas droit de choisir c'est un risque à prendre si on tombe sur sa à l'examen on a zéro quoi [...] sinon j'ai jamais eu de problème particulier, je m'adapte au prof et pi généralement ils ont une bonne façon d'enseigner donc j'ai pas de problème la dessus ... »</p> <p>S30, (1123 à 1131), « ... Ba très simple donc tout de suite on comprend c'est pas comme les profs du collège qui donnaient des grands mots etc justement y en a qui on pas mal de problèmes donc il faut faire pour que tout le monde comprenne pi justement quand y en qui ont des problèmes les profs vont vers eux cas par cas et ça c'est vraiment super et après aussi passe qu'on est une classe de</p>	<p>T23 à T24, (188 à 193), « ... qui me motive moins ouai toujours l'histoire ouai l'histoire c'est ma matière j'ai pas de lacune car j'ai des bonnes notes mais c'est (silence) j'aime pas en fait c'est de la répétition on reprend tout depuis la 6^{ième} et (silence)[...]ouai... »</p> <p>T25 à T27, (194 à 1102), « ... euh, dans toutes les matières ? [...]après ça dépend des matières l'anglais on fait des dialogues après on va au tableau on parle avec des personnes en anglais après le prof de mathématiques il vient nous aider il reste 10 minutes un quart d'heure avec nous pour nous aider ba en création c'est comme si on était c'est ouvrier en fait au professeur [...] après ils sont comme ça le sport ça dépend des matières... »</p> <p>T30 à T31, (1114 à 1122), « ... ba euh ouai le prof d'histoire géo (rires) le prof d'histoire géo euh le prof d'agronomie [...] ba des fois il va nous donner des cours ba comme le dernier cours qu'on a eu cette semaine ba par exemple il nous a donnés des feuilles et pi sur deux heures de cours qu'on a eu il est parti prendre un (silence) pendant 1</p>	<p>L18 à L19, (147 à 151), « ... oui j'ai encore quelques difficultés euh j'ai du mal à comprendre que ce soit l'histoire par exemple ou euh [...] les matières générales j'arrive à les comprendre en général... ».</p> <p>L20, (152 à 154), « ... La compréhension euh pour les exercices je mets à peu près 20 minutes à comprendre alors que les autres ils en sont déjà au 5^{ième} exercice alors que j'en suis toujours au 1^{er} ... ».</p> <p>L21, (155 à 157), « ... ça va à peu près mais j'ai quand même besoin d'avoir quelqu'un avec moi pour euh m'aider à faire le travail. ... ».</p> <p>L27, (172 à 175), « ... les explications les exemples que les profs nous donnent par exemple pour un exercice compliqué ils vont donner un exemple plus simple pour bien comprendre et après c'est formidable... »</p>	

	<p>11 et on est pas beaucoup mais c'est vrai que si tout le monde était comme ça sa serait super pour moi c'est ça un enseignant une élève qui du mal il va pas le laisser tout seul non il va allait vers lui demander qu'est ce qu tu as pas compris si tu comprends pas et il va lui ré-explicquer avec d'autres mots voilà... »</p> <p>S42, (1188 à 1197), « ... c'est en cours de reconnaissance c'est temps si on fait pas beaucoup de reconnaissance on fait du rapport de stage mais le problème c'est qu'ils travaillent pas chez eux moi ça fait deux moi qu'il est fini donc voilà ils comprennent pas vraiment qu'il faut qu'il travaillent chez eux donc ils avancent pendant la reconnaissance donc je sens que ça va bien faire mal au niveau du CCF parce que justement on a du retard donc il faudrait que la prof de reco soit plus je veux pas dire que mais voilà ce qu'il faut faire mais bon elle lâche trop les élèves demandent du rapport de stage du coup elle fait pas la reco donc hier elle a dis une heure de rapport et une heure de reco et on a fait 2 heures de rapport de stage donc du coup on a du retard et pi y en qui le voit mais pas d'autres... »</p>	<p>heure et demi on la eu a peu près 20 minutes pi y a des trucs où on a des lacunes et ba après si on arrive au CCF et qu'on connaît rien on va se planter... »</p> <p>T32 à T33, (1123 à 1126), « ...pour le prof d'histoire ça fait un peu comme au collège c'est euh il froid en faite[...]c'est sortez vous cours on écrit toute l'heure on parle pas ça j'aime pas... »</p>		
En mathématiques	<p>S36 à S39, (1156 à 1179), « ...alors la (rires) [...] si c'était une personne seule je serais mais une classe entière je sais pas[...] améliorer la chose je vois pas vraiment comment parce que c'est un prof assez sympa qui explique bien du coup [...] explication simple euh les exercices sont assez simples à comprendre pour les premiers et après c'est plus difficile pour les contrôles c'est vrai des fois il laisse pas assez de temps pour travailler pour ceux qui ont des difficultés mais c'est il faut aussi que toute la classe avance moi je sais que des fois j'ai fini et je suis obligée d'attendre hier par exemple j'ai fait mes exercices en 30 min et donc j'ai des devoirs pendant 1h30 j'ai fait autre chose après je me dis que peut faire autre chose y des apprentis qu'ont des problèmes donc qu'ils prennent leur temps c'est normal s'ils comprennent pas pour leur donner l'aide qu'il faut et pour améliorer les cours je sais pas</p>		<p>L29, (178 à 180), « ... euh y a des cours que j'aime pas particulièrement comme les maths je hais ça depuis la 6^{ième} et je déteste toujours ça... »</p> <p>L30, (181 à 183), « ... ba je m'énerve vite sur l'exercice je craque des fois et euh des que je comprends pas je m'énerve j'ai besoin d'aller me calmer à l'extérieur... »</p> <p>L46, (1127 à 1133), « ... ba euh le cours de math [...] euh comment dire que le prof prenne le temps qu'il explique le cours</p>	<p>J26 à J27, (199 à 1108), « ... Le cours de math idéal je le cours de math dans lequel je suis je le trouve bien le prof nous passe un polycopié ces des exercices pour la révision on les fait si on a un problème on lève la main et il vient nous voir on peut quand discuter entre nous on peut quand même rester sur la feuille on la fasse on peut quand même discuter parler avec le prof c'est pas le silence on reste sur sa feuille NON moi le cours idéal c'est on peut discuter un petit peu avec le prof avec les copains et tout en faisant notre travail</p>

	<p>surtout que pour le cours de math c'est surtout que y en a qui si mettent pas ils cherchent pas a comprendre c'est pour ça qu'ils ont des difficultés donc je me dis que s'ils s'y mettaient un peu ils comprendraient tout de suite donc euh j'ai rien à dire après sur les autres cours le prof d'histoire on est pas dans le même dilemme moi je comprend très facilement, français on fait pas mal de travail de rédaction et travail sur texte et questions donc c'est la compréhension on peut rien y faire, biologie agro, agronomie si, il faudrait qu'il explique plus des fois il parle un peu trop professionnellement quoi des fois c'est pas simple des fois de le comprendre... »</p>		<p>le temps qu'il explique le cours mais au fur et à mesure on peut demander à réexpliquer le cours avoir je sais pas une assistante pédagogique dans le cours qui aider les élèves en difficultés ... »</p> <p>L48, (1134 à 1137), « ... voilà pendant que le prof s'occupe des autres à vérifier les exercices des autres elle peut aider</p>	<p>[...] Oui... ».</p> <p>J28, (1100 à 1111), « ... Ba d'habitude en math on a pas de petite pause mais là il fait beau on eut une petite pause c'était plaisant non je pense pas qu'il y ait quelque chose à rajouter ... »</p>
--	--	--	--	---

Références et Index

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Le système alternance (Geay,1998)	23
Figure 2 : L'alternance linéaire (Jouquan : 2003).....	26
Figure 3 :L'inter-relation « recherche-pratique-formation » (Jouquan, 2003)	26
Figure 4 : L'alternance partenariale (Fonteneau, 1993)	33
Figure 5 : Le triangle didactique (Houssaye).....	37
Figure 6 : Les transformations de la transposition didactique (Johsua & Dupin : 2003)	40
Figure 7 : L'espace de dialogue (Raisky, C. & Caillot, M. : 1996).....	42
Figure 8 : Modèle général d'une situation (Brousseau : 2000).....	48
Figure 9: la situation de communication (Brousseau : 2000)	49
Figure 10 : situation de preuve ou de validation sociale (Brousseau : 2000)	50

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF. 128 p.
- Altet, M.(2004). « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action » in *Education Permanente* n°160, 2004-3, pp. 101-110
- Astolfi, J.P. , Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). 127 p.
- Bardin , L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (réed. 2009). 291 p.
- Bourgeois, E.(1996). « Identité et apprentissage » in *Education permanente*, n°128, 1996-3 pp. 27-35
- Brousseau, G. (1997). «La théorie des situations didactiques», Ressource en Ligne. Accédée le 20/05/2011, sur http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf
- Brousseau, G. (2000). « Education et Didactique des mathématiques ». in *Educacion matematica*, vol. 12 n°1, avril 200, pp. 5-39
- Boutinet, J.P. (2009). « Préface » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 7-12.
- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). « Conceptions et qualités de l'alternance : modélisation d'une expérience régionale ». », in *Education Permanente*, n°163, 2005. pp. 43-57.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Editions Universitaires. 240 p.
- Chavellard Y., Johsua M.-A.(1991). *La transformation didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.
- Cousinet, R. (1959). « Pédagogie de l'apprentissage ». Paris : PUF. pp. 124-132
- Cuvillier, B. & Orly, P. (2007). « Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage ». », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 45-59.
- Danvers, F. (1992) . *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Asques : Septentrion. (réed. 2003).697 p.
- Develay, M. (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 15-25
- Demol, J.N. (dir.) (2003). *Didactique et Transdisciplinarité*. Paris, Montréal, Budapest : L'Harmattan. 202 p.

- Demongeot, A. & Élodie Leprévost, E. (2001). « Note d'information », Ressource en ligne. Accédée le 3/09/2011 sur <http://www.lapprenti.com/docs/croissance-apprentissage-2008-2009.pdf> .
- Deubel, P. & Huart, J.M. & Montoussé, M. & Vin-Datiche, D. (2009). *100 fiches pour comprendre le système éducatif*. Rosny-sous-Bois :Bréal. 223 p.
- Fonteneau, R. (1993). « L'alternance partenariale » in *Education permanente*, n°115-2, 1993. pp. 29-34
- Geay, A.(1998). *L'école de l'alternance*. Paris, Montréal : L'Harmattan. 193 p.
- Geay, A.(2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 27-38.
- Geay, A. & Sallaberry, J.C. (1999). « la didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°128, Juillet-août-septembre 1999, pp.7-15
- Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive en formation » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 165-172
- Johusua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF. (rééd. 2003). 414 p.
- Jouquan, J. (2003). « Peut envisager autrement l'articulation entre la théorie et la pratique » in *La formation par alternance : actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs 13 juin 2001*, 2003 pp. 21-37
- Lerbet, G. (1993). « Alternance et cognition » in *Education permanente*, n°115-2, 1993. pp. 65-77
- Meireu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* . Paris : ESF. (rééd. 1999). 192 p.
- Perrenoud, Ph.(2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet » in *Les cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45
- Perrenoud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in *Education permanente*, n°160, 2004-3, pp.35-60
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : Tome IV L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin. (rééd. 2001). 807 p.
- Quivy, R.& Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris :Dunob. (rééd. 2006). 256 p.
- Raisky, C. & Caillot, M. (dir.).(1996). *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. 278 p.
- Reuter, Y. & Cohen-Azria, C. & Daunay, B. & Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. 272 p.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques. (rééd. 1994). pp. 45-90

- Vaterkowski, G. (2003). « Concevoir et concevoir des connaissances en mathématiques : Cas d'élèves en formation par alternance » in Demol, J.N. (dir.). *Didactique et Transdisciplinarité*. Paris, Montréal, Budapest : L'Harmattan. pp.45-69
- Vermersch, P. (2004). « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in *Education Permanente*, n°160, 2004-3. pp.71-80
- Zaouani-Denoux, S. (2007). « Formation et construction de soi de l'alternance à l' « altérance » » in *Education permanente*, n°172, 2007-3. pp.73-80

Sites Internet :

<http://www.adresslr.cndp.fr/>

<http://legifrance.gouv.fr/home.jsp>

<http://www.regioncentre.fr>

<http://www.education.gouv.fr/cid155/apprentissage.html>

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES PAR THEME :

Alternance :

- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). « Conceptions et qualités de l'alternance : modélisation d'une expérience régionale ». », in *Education Permanente*, n°163, 2005. pp. 43-57.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Editions Universitaires. 240 p.
- Cuvillier, B. & Orly, P. (2007). « Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage ». », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 45-59.
- Develay, M. (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 15-25
- Fonteneau, R. (1993). « L'alternance partenariale » in *Education permanente*, n°115-2, 1993. pp.29-34
- Geay, A.(1998). *L'école de l'alternance*. Paris, Montréal : L'Harmattan. 193 p.
- Geay, A.(2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » », in *Education Permanente*, n°172, septembre 2007. pp. 27-38.
- Johusua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF. (réed. 2003). 414 p.
- Jouquan, J. (2003). « Peut envisager autrement l'articulation entre la théorie et la pratique » in *La formation par alternance : actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs 13 juin 2001*, 2003 pp. 21-37
- Lerbet, G. (1993). « Alternance et cognition » in *Education permanente*, n°115-2, 1993. pp. 65-77
- Zaouani-Denoux, S. (2007). « Formation et construction de soi de l'alternance à l' « altérance » » in *Education permanente*, n°172, 2007-3. pp.73-80

CFA :

- Deubel, P. & Huart, J.M. & Montoussé, M. & Vin-Datiche, D. (2009). *100 fiches pour comprendre le système éducatif*. Rosny-sous-Bois :Bréal. 223 p.
- Demongeot, A. & Élodie Leprévost, E. (2001). « Note d'information », Ressource en ligne. Accédée le 3/09/2011 sur <http://www.lapprenti.com/docs/croissance-apprentissage-2008-2009.pdf> .
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : Tome IV L'école et le famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin. (réed. 2001). 807 p.

Didactique :

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF. 128 p.
- Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. (réed. 2005). 127 p.
- Brousseau, G. (1997). «La théorie des situations didactiques», Ressource en Ligne. Accédée le 20/05/2011, sur http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf
- Brousseau, G. (2000). « Education et Didactique des mathématiques ». in *Educacion matematica*, vol. 12 n°1, avril 200, pp. 5-39
- Bourgeois, E.(1996). « Identité et apprentissage » in *Education permanente*, n°128, 1996-3 pp. 27-35
- Chavellard, Y.& Johsua, M.-A.(1991). *La transformation didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.
- Cousinet, R. (1959). « Pédagogie de l'apprentissage ». Paris : PUF. pp. 124-132
- Danvers, F. (1992) . *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Asques : Septentrion. (réed. 2003).697 p.
- Demol, J.N. (dir.) (2003). *Didactique et Transdisciplinarité*. Paris, Montréal, Budapest : L'Harmattan. 202 p.
- Geay, A. & Sallaberry, J.C. (1999). « la didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°128, Juillet-août-septembre 1999, pp.7-15
- Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. 278 p.
- Reuter, Y. & Cohen-Azria, C. & Daunay, B. & Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. 272 p.
- Meireu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* . Paris : ESF. (réed. 1999). 192 p.
- Vaterkowski, G. (2003). « Concevoir et concevoir des connaissances en mathématiques : Cas d'élèves en formation par alternance » in Demol, J.N. (dir.). *Didactique et Transdisciplinarité*. Paris, Montréal, Budapest : L'Harmattan. pp.45-69

Méthodologie :

- Bardin , L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (réed. 2009). 291 p.
- Quivy, R.& Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris :Dunob.(réed. 2006). 256 p.

Réflexivité :

- Altet, M. (2004). « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action » in *Education Permanente* n°160, 2004-3, pp.101-110
- Boutinet, J.P. (2009). « Préface » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 7-12.
- Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Education permanente*, n°172, 2007-3, pp. 27-38
- Perrenoud, Ph.(2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet » in *Les cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45
- Perrenoud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in *Education permanente*, n°160, 2004-3, pp.35-60
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques. (réed. 1994). pp. 45-90
- Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive en formation » in Guillaumin, C. & Pesce, S. & Denoyel, N. (dir.), *Pratiques Réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'harmattan. pp. 165-172
- Vermersch, P. (2004). « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in *Education Permanente*, n°160, 2004-3. pp.71-80

Site Internet :

- <http://www.adressrlr.cndp.fr/>
- <http://legifrance.gouv.fr/home.jsp>
- <http://www.regioncentre.fr>
- <http://www.education.gouv.fr/cid155/apprentissage.html>

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
Introduction.....	3
Préambule à la recherche.....	4
1- Emergence de la question de recherche :	4
2- Le projet de recherche :	6
3- Conclusion du préambule :	8
I- Les centres de formation d'apprentis d'hier à aujourd'hui :.....	9
I.1- Apprentissage et premier CFA :	9
I.2- CFA d'aujourd'hui :	12
I.2.1- Quelques Chiffres.....	12
I.2.2- La création d'un CFA :	12
I.2.3- Le fonctionnement d'un CFA :	13
I.2.4- Le rôle et les missions du CFA :	13
I.2.5- UFA, SA, Lycée des Métiers :	14
I.2.6- Devenir apprenti :.....	15
I.2.7- Etre maître d'apprentissage :	16
I.5- Les CFA en région Centre :	17
II- L'approche conceptuelle :.....	19
II.1- L'alternance :	19
II.1.1- Historique :	20
II.1.2- Le système interface d'André Geay :	23
II.1.2.a- Mise en relation de deux systèmes :	23
II.1.2.b- Les compétences :	24
II.1.2.c- L'expérience :	25
II.1.3 : L'inter-relation « recherche-pratique-formation » selon Jean Jouquan :	25
II.1.4: L'ingénierie d'une alternance éducative :	27
II.1.4.a- La « dimension institutionnelle » :	27
II.1.4.b- La « dimension didactique » :	28
II.1.4.c- La « dimension pédagogique » :	28
II.1.4.d- La « dimension personnelle » :	29
II.1.5- Les complexités en alternance:	29
II.1.6- Les modes d'alternances :	30
II.1.7- L'alternance et construction de l'apprenant de Souâd Zaouani Denoux:	34
II.2- La didactique :	36
II.2.1- La didactique des sciences :	38
II.2.1.a- La relation didactique :	38
II.2.1.a- La représentation :	39
II.1.2.b- La transposition didactique :	39
II.1.2.c- Les objectifs-obstacles :	41
II.1.2.d- Le contrat didactique :	42
II.2.2- La didactique des mathématiques :	45
II.2.2.a- L'intérêt de la didactique des mathématiques :	45
II.2.2.b- La théorie des situations de Guy Brousseau :	47
II.2.2.c- Exemple des pratiques en mathématiques :	51
II.2.3- La didactique en alternance d'André Geay et de Jean-Claude Sallaberry :	52

II.2.4- Didactique et Apprentissage :	54
II.3-La réflexivité et l'ingénierie de la réflexivité:	56
II.3.1- Retour historique de la réflexivité selon Jean-Pierre Boutinet :	56
II.3.2- Le praticien réflexif de D. Schön :	58
II.3.3- La pratique réflexive selon Philippe Perrenoud :	60
II.3.3.1- Les moments de la pratique réflexive :	60
II.3.3.2- Les savoirs dans une pratique réflexive :	61
II.3.3.3- La formation à la pratique réflexive :	62
II.3.4- L'analyse des pratiques de Marguerite Altet:	62
II.3. 5- La formation des enseignants à la pratique réflexive de Philippe Perrenoud :	64
II.3.6- La réflexivité dans l'alternance selon Andrey Geay :	66
II.3.7- « L'observation réflexive » selon Catherine Guillaumin :	67
II.3.8- L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch :	68
II.3.8- Un dispositif de recherche-intervention et de recherche collaborative de Chantal Leclerc et Bruno Bourassa :	70
I.4- De la question de départ à la problématique :	72
III- L'approche méthodologique :	74
III.1- La méthodologie de recherche :	74
III.1.1- Le choix de la technique d'entretien :	74
III.1.2- La construction de la grille d'entretien :	76
III.1.3- Le choix des personnes interviewées :	77
III.1.4- Le déroulement des entretiens :	78
III.1.5- La transcription des entretiens :	80
III.2- L'analyse des entretiens :	82
III.2.1- La méthodologie de construction des tableaux d'analyse :	82
III.2.2- L'analyse des entretiens :	84
III.3- L'interprétation des entretiens :	103
III.3.1- Avant l'apprentissage : le collège.....	103
III.3.1.1- Les difficultés scolaires et redoublements :	103
III.3.1.2- La relation élèves et professeurs :	104
III.3.1.3- Le sentiment de malaise :	105
III.3.2-L'alternance :	105
III.3.2.1- Le choix de l'alternance :	105
III.3.2.2- La représentation de l'alternance :	106
III.3.2.3- Le fonctionnement de l'alternance par apprentissage :	107
III.3.2.4- Le fonctionnement de l'établissement :	108
III.3.2.5- Le rythme de l'alternance :	109
III.3.2.6- La relation entre les apprentis et les formateurs :	109
III.3.2.7- La relation entre les apprentis et leur patron :	111
III.3.2.8- La relation entre les apprentis:	112
III.3.3- Les cours au CFA et les mathématiques en particulier :	112
III.3.3.1- Les cours :.....	112
III.3.3.2- Les mathématiques et l'entreprise:.....	113
III.3.3.2- Les mathématiques et l'enseignement:.....	114
III.3.4- Conclusion sur l'interprétation des entretiens :	116
IV- Nos Propositions d'actions :	118
Conclusion :	120
Annexes	122

Table des sigles	123
Conventions de transcription des entretiens	124
Grille d'entretien :	125
Entretien 1 avec Solène.....	127
Entretien 2 avec Thomas.....	133
Entretien 3 avec Lucie	140
Entretien 4 avec Julien.....	145
Analyse de l'entretien 1- Sophie.....	149
Analyse de l'entretien 2- Thomas	161
Analyse de l'entretien 3- Lucie.....	176
Analyse de l'entretien 4- Julien	186
Tableau de synthèse 1 : La présentation de la personne	194
Tableau de synthèse 2 : Le collège	197
Tableau de synthèse 3 : L'alternance.....	199
Tableau de synthèse 4 : La didactique	207
Références et Index.....	211
Table des Figures	211
Références Bibliographiques :	212
Références Bibliographiques par thème :	215
Table des Matières	218

Didactique, Alternance et Réflexivité :

Contribution à la réflexion sur une ingénierie de formation en mathématiques dans un centre de formation d'apprentis.

Sandra AUBERT, 2010.

Université François Rabelais- Tours

*Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 2ème année- Art , Lettres & Langues
Mention Sciences de l'Education et de la Formation tout au long de la vie Spécialité Stratégies et
Ingénierie en Formation d'Adultes.*

Résumé :

Le Centre de Formation d'Apprentis permet la formation en alternance des apprentis du CAP au diplôme d'ingénieur. L'alternance vécue dans les CFA est celui de l'apprentissage. Les apprentis sont formés sur le lieu de l'entreprise et en cours au CFA.

C'est en partant de l'idée que l'alternance peut être un apport dans les enseignements au CFA que l'auteur a mené 4 entretiens auprès d'apprentis pour comprendre justement comment l'alternance peut devenir l'outil dans l'apprentissage des mathématiques.

A partir de l'analyse des contenus des entretiens, l'auteur contribuera par ses propositions d'action à une réflexion sur une ingénierie de formation en mathématiques dans un CFA.

Mots-clefs : didactique, mathématiques, alternance, réflexivité, apprentissage, C.F.A.

The summarize:

The education centre of apprentices (CFA) permits the education of apprentices in alternation from the "CAP" (French professional certificate) to the engineering degree. In the CFA, the alternation is the apprenticeship. The apprentices are trained in the company and are educated in the CFA class.

Starting of the idea that apprenticeship may contribute in the school matters of the CFA, that the author lead four interviews with apprentices in fact to understand the apprenticeship may become the tool in the learning of mathematics in a CFA.

From the analysis of the interviews contents, the author will contribute by its propositions of action to think about an education and training engineering in mathematics in a CFA.

Keywords :

didactic, mathematics, alternation, reflexivity, The education centre of apprentices, apprenticeship