



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

Année Universitaire 2011-2012

L'intégration d'adultes en CFA, un atout pour repenser la formation par alternance ?

D'une pédagogie juxtapositive à une pédagogie intégrative

Étude menée auprès de professionnels de l'alternance

Présenté par
Frédéric Melin

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

En vue de l'obtention du Master 2 SIFA

SOMMAIRE

Sommaire	2
Introduction générale	4
1ère PARTIE :	6
Contexte et genèse de la recherche	6
Introduction.....	7
Chapitre I : Du trajet au projet	8
Chapitre II : Contextualisation.....	14
Chapitre III : Une phase exploratoire.....	22
Chapitre IV : Emergence de la problématique.....	32
2^{ème} PARTIE :	36
Approche conceptuelle	36
Introduction.....	37
Chapitre V : L'ingénierie	38
Chapitre VI : La notion de transition professionnelle.....	43
Chapitre VII : Pédagogie de l'alternance.....	47
Chapitre VIII : Compétences	57
Conclusion	68
3^{ème} PARTIE.....	70
Méthodologie de la recherche : entre action/recherche/action	70
Introduction.....	71
Chapitre IX : Méthodologie de recherche.....	72
Chapitre X : Traitement et analyses des données	82
Chapitre XI : Quelques pistes de réflexion.....	107
Conclusion	113
Conclusion Générale.....	115
Annexes	118
Annexe n°1 :	119
Les dispositifs de la formation continue et leurs conditions d'accès.....	119
Retranscription de l'entretien exploratoire n°1	127
Retranscription de l'entretien exploratoire n°2.....	131
Retranscription de l'entretien semi-directif n°1.....	134
Retranscription de l'entretien semi-directif n°2.....	143
Retranscription de l'entretien semi-directif n°3.....	159
Références et Index.....	163
Annexes	163
Table des Figures	163
Références Bibliographiques	164
Table des Matières	166

« Apprendre à tout âge exige de pouvoir se séparer de ses certitudes actuelles, impose de permettre qu'existe une béance pour laisser entrer en soi de l'extériorité »

(Duval Héraudet, 2001. p.204)

Je remercie Mireille qui, de part sa dextérité devant un clavier, a beaucoup contribué aux retranscriptions des entretiens. Un grand merci à Simon, ancien collègue et ami, pour son regard éclairé dans les moments de doutes. Remerciement collégial à Laurent et Aurèle pour la mise en forme et la traduction. Un tendre remerciement à Jézabel sans qui l'accouchement de ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

INTRODUCTION GENERALE

La Formation Tout au Long de la Vie (FTLV). Voilà un mot que l'on entend de plus en plus souvent dans la bouche de nos politiques pour faire face aux mutations socioprofessionnelles qui se développent et demandent par conséquent l'acquisition perpétuelle de nouvelles compétences. En 2011, pour le Fond de Gestion du Congès Individuel de Formation (FONGECIF) de la région Centre ce sont plus de 5525 entretiens individuels réalisés, 2885 dossiers examinés pour un montant de collecte qui s'élève à plus de 20 millions d'euros¹ (CDD+CDI). Ces demandes de congés de formation pour adultes sous la forme d'un Congès individuel de Formation (CIF) ou d'un Droit Individuel à la Formation (DIF) ou bien encore d'une Validation de l'Acquis et de l'Expérience (VAE) sont en augmentation. Mais qu'entendons-nous derrière ces mots ? Quel est le concept de départ et les caractéristiques qui s'y rattachent ? Eduscol, identifié comme le site des professionnels de la formation, définit la formation tout au long de la vie comme un apprentissage tout au long de la vie et plus précisément comme : *« toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. »* Ce concept politique inspiré par Jacques Delors² a fait l'objet d'une parution dans le « Livre Blanc » en 1993³. Il préfigure de la nécessité d'une formation permanente, continue, pour répondre aux besoins croissants de recomposition et de construction permanente des connaissances et des savoirs. Les métiers évoluent constamment. Lors de la campagne présidentielle de cette année, Gérard Longuet indiquait, dans une interview⁴, que le niveau de qualification requis pour l'utilisation des machines dans l'aéronautique était équivalent à un BTS alors qu'auparavant une main-d'œuvre moins qualifiée suffisait.

Par ailleurs, je constate dans mon domaine professionnel, les travaux paysagers, que le choix des entreprises s'oriente davantage vers l'embauche de jeunes diplômés de niveau

¹ Ces chiffres sont issus du site : <http://www.fongecifcentre.com/index.aspx?r=1.2&l=>

² En janvier 1985 il devient président de la Commission des Communautés européennes (qui deviendra la Commission européenne), succédant au Luxembourgeois Gaston Thorn. Il restera président de la Commission jusqu'en décembre 1994 et sera de loin le plus influent et le plus marquant des titulaires à ce poste.

³ Intitulé "Croissance, compétitivité, emploi : les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle", recommandant la création d'un grand marché européen régulé par la mise en place de solidarités nouvelles. Ce livre blanc débouche sur la signature de l'Acte unique en février 1986.

⁴ Interview du 27/01/2012 entre 9h et 10h en direct sur BFM TV mené par Jean-Jacques Bourdin.

IV. Preuve en est, le syndicat professionnel du domaine qu'est l'UNEP (Union National des Entrepreneurs du Paysage) a encouragé les centres de formations à ouvrir un Brevet Professionnel de niveau IV. Les exemples sont nombreux mais paradoxalement, dans un ouvrage du Cereq⁵ paru en 2006, on constate que moins de 50% des salariés du privé ont entendu parler des différents dispositifs que sont le DIF, le CIF, la VAE et le bilan de compétences. Six ans après, en ce qui concerne le domaine des travaux paysagers, l'enquête menée par l'UNEP démontre que moins de 4% ont utilisé leur droit à la formation. L'actualité du mois de janvier, à travers notamment le licenciement massif sur l'un des deux sites de chez Lejaby, interroge sur le potentiel d'employabilité de ces femmes qui, pour une grande majorité, n'ont pas pu développer leurs compétences. Cet exemple est récent, mais la crise a touché bon nombre d'entreprises et généré une hausse du chômage supérieure à 20% en 2011 pour la France, soit 700.000 chômeurs de plus. Aux possibles demandes de Droit Individuel à la Formation (DIF), de Congés Individuel de Formation (CIF) pour les salariés en poste, il faut ajouter les demandes de formation dans l'objectif d'une reconversion. En tant que centre de formation pour apprentis, nous sommes depuis quelques années régulièrement sollicités pour accueillir ce nouveau public.

La première partie du mémoire présentera le trajet qui m'a amené à me questionner afin de mieux comprendre ce projet, les éléments contextuels qui sont au cœur de la problématique ainsi que les concepts inhérents à celle-ci. La deuxième partie quant à elle, développera les concepts repérés ainsi que leurs articulations avec la problématique. La troisième et dernière partie présentera la méthodologie de cette recherche, l'analyse, pour enfin aboutir à des préconisations.

⁵ A la page 31 de l'ouvrage intitulé : « Quand la formation continue : Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés », ouvrage coordonné par Marion Lambert, Isabelle Marion-Vernoux et Jean-Claude Sigot

1ère PARTIE :

Contexte et genèse de la recherche

INTRODUCTION

Cette première partie intitulée : *Contexte et genèse de la recherche* se découpe en trois chapitres. Le premier chapitre nous présente le trajet personnel et professionnel de l'auteur afin de mettre en exergue les questionnements qui lui font résonance. Le second chapitre, quant à lui, présentera le contexte de la recherche. Enfin, le troisième chapitre sera consacré à une phase exploratoire permettant l'émergence de la problématique de départ et des principaux concepts qui s'y rattachent.

CHAPITRE I : DU TRAJET AU PROJET

J'ai eu l'opportunité, dans le cadre d'une formation en DUHEPS (Diplôme Universitaire des Hautes Etudes et de la Pratique Sociale), de participer au colloque international qui a eu lieu fin juin 2007 à Tours sur le biographique, la réflexivité et les temporalités. Je ne réaliserai pas une autobiographie raisonnée, cependant il me semble nécessaire de revenir sur mon parcours ou trajet et les raisons qui m'ont amené à concevoir ce travail de recherche ou projet. Gaston Pineau aime à dire que « *Produire sa vie, c'est accorder toute son importance au vécu et à l'expérience. Leur connaissance est source d'un savoir nouveau sur soi et sa perception de l'environnement* » (Pineau G, Jobert G, 1989, p.61.). Pour ce chapitre autobiographique nous avons adopté le « je ».

D'un cursus scolaire initial chaotique à une renaissance par la voie de l'alternance.

Je me considère comme un « écorché » de l'Education nationale. J'ai la sensation de n'avoir pu exprimer un potentiel, chose si souvent énoncée par les enseignants lors des réunions parents-professeurs de l'école primaire jusqu'au collège. En primaire comme au collège j'étais un élève bavard et étourdi, avec des résultats moyens. Les adolescents sont souvent en dissonance cognitive du fait de la transition qu'ils vivent. Cette période est un passage d'autant plus difficile lorsque les résultats scolaires ne sont pas au rendez-vous. L'estime de soi est au plus bas, le sentiment d'incompréhension est très fort et l'impossibilité de se faire entendre encore plus. L'école traditionnelle ne convient pas à tout le monde, or si ce n'est quelques écoles atypiques comme « l'école de la Neuville », ce passage est obligatoire. J'ai souvenir, et les bulletins en témoignent, d'avoir eu des résultats convenables dans le domaine biologique et particulièrement avec un enseignant qui m'a soutenu et que je remercie. Cet enseignant s'appuyait sur notre vécu, sur des expériences concrètes ou familières selon le terme de Cousinet et pratiques pour ensuite aller vers la formalisation. Nous étions autorisés à nous tromper, nous travaillions par essais/erreurs et nous analysions collectivement le phénomène produit. Comme l'a montré Jean Piaget, j'ai besoin de réussir pour comprendre et selon Jean-Louis Le Moigne, de faire pour comprendre. Le système traditionnel ne valorise que trop peu l'apprentissage expérientiel, lequel semble être réservé aux enfants de maternelle.

Cela signifierait-il qu'au-delà d'un certain âge le droit d'apprendre en faisant, au travers des expériences, est inconcevable ? Que le droit à l'erreur a moins de valeur que celui de réussir ? Avec le recul, je ne peux en vouloir à mes enseignants dans la mesure où ce type de pédagogie ne leur est pas inculqué durant leur formation. On peut à ce titre s'inquiéter de la réforme de l'IUFM qui diminue d'au moins de moitié les mises en situations au travers les stages filés et les stages groupés. De même, une collègue m'a interpellé tout récemment en m'indiquant : « J'ai rencontré des inspecteurs qui me disent ne pas être formés à la pédagogie de l'alternance et qui souhaitent quelques conseils pour la mise en œuvre des formations dédiées aux nouveaux arrivants ». Cette remarque est liée à la récente réforme du baccalauréat professionnel qui impose encore et toujours une organisation unique que l'on soit en formation initiale ou continue. La formation sur le TUTorat des Agents Contractuels (TUTAC) dans le domaine de l'agriculture qui est dispensée aux nouveaux arrivants regroupe aussi bien des enseignants en lycée agricole que des formateurs de centre de formation d'apprentis, or pour les seconds l'approche pédagogique devra intégrer l'alternance.

Il aura fallu pour ma part attendre près de quinze années pour que l'«école» ait du sens. Lorsque que l'on est en troisième générale et que notre cas, au regard des critères habituels, est considéré comme désespéré, la réalisation d'un stage en entreprise peut s'avérer bénéfique. Ce fut le cas pour moi dans la mesure où cette démarche me fera intégrer, après la troisième, la maison familiale et rurale (MFR) de Sorigny. Inscrit en BEPA dans la filière des travaux paysagers le déclic se produit, c'est alors une renaissance personnelle et familiale qui se produit. Malgré un maître d'apprentissage difficile et peu pédagogue je m'accroche enfin à un but, celui de réussir et de montrer que le potentiel enfoui pendant près de quinze longues années restait inexploité car non stimulé par les méthodes traditionnelles. L'alternance et la pédagogie qui s'y rattachent vont me permettre de gravir les étapes. Dans la formation en MFR tout est mis en œuvre au quotidien pour que le lien soit fait entre la pratique en entreprise et la théorie en cours. Nous sommes constamment sollicités, accompagnés, pour développer notre capacité à faire du lien et à nous questionner.

Formateur en travaux paysagers : plus qu'un métier une passion

Après l'obtention de mon BEPA et de mon Baccalauréat, j'intègre un BTSA en tant qu'apprenti dans un centre de formation pour apprentis de la région Centre. Ces deux années ne sont pas sans avoir impacté mon choix de devenir formateur. Au-delà du fait que des problèmes dorsaux auraient à moyen terme engendré une impossibilité à rester en permanence sur le terrain, la rencontre avec quelques formateurs a fait naître en moi cette vocation. Avec un peu de recul je pense que mon parcours scolaire initial n'est pas sans y avoir également contribué. Je ne suis pas le seul à souffrir du système traditionnel et, si la pédagogie de l'alternance mise en œuvre en MFR ou en CFA m'a permis de réussir alors le sentiment de rendre la pareille passe par le partage de cette expérience. A partir du moment où je me fixe cet objectif, un nouveau défi se présente à moi : celui d'obtenir une licence professionnelle. En effet lorsque j'émets le souhait de devenir formateur, mes formateurs techniques, conscients de l'évolution de la profession, m'encouragent vivement à obtenir un niveau II. Après avoir fui le système traditionnel pendant six années l'angoisse d'être confronté de nouveau à l'échec m'envahit. Au final, cette formation étant à vocation professionnelle et qui plus est, effectuée en grande partie au sein d'un établissement agricole, les rares cours à la faculté se feront sans heurt. Je pense également que la pédagogie de l'alternance m'a permis de développer une « estime de soi » suffisante pour pouvoir passer ce cap en douceur. Si mon niveau scolaire est inférieur dans certains domaines à celui de mes collègues de promotion, en revanche l'expérience de terrain me permet de compenser très largement ces faiblesses par une approche pragmatique et efficace et une meilleure gestion de l'incertitude. Sur les chantiers de création en travaux paysagers nous y sommes confrontés en permanence et nous devons être de bons stratèges pour pouvoir la contourner. Ces compétences acquises par l'expérience furent primordiales dans cette réussite.

Après l'obtention de ce diplôme, je suis contacté par un ancien formateur qui m'orientera vers deux CFA à la recherche d'un formateur technique dont celui dans lequel je travaille depuis près de huit ans. Mon jeune âge ne sera pas une barrière, en revanche j'exprime très tôt le souhait d'intégrer une formation continue pour comprendre comment développer des compétences spécifiques à la pédagogie de l'alternance. Si mon directeur est un peu réticent au départ, il acceptera de s'engager dans cette démarche et, au travers ce mémoire, qu'il en soit remercié.

En effet je lui explique qu'il a engagé avant tout un technicien et non un pédagogue et que les bonnes pratiques doivent s'acquérir dès le départ. Je reste convaincu que la formation continue dans les CFA, bien que non régie par la loi dans le domaine de l'agriculture, doit faire l'objet de plan de formation au même titre que les entreprises. Se questionner sur sa pratique est le meilleur moyen de répondre aux besoins des apprenants. Comment mettre en place des projets pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage alors qu'une grande majorité des formateurs ne connaît que partiellement l'alternance et la pédagogie inhérente à celle-ci ? Avancer par injonction n'est pas la solution, seule une vraie sensibilisation à la culture de l'alternance permettra d'avancer sereinement et de répondre aux nouvelles demandes du public et notamment d'adultes.

Une alternance intégrative : quelle place pour l'adulte au sein du CFA ?

Si aujourd'hui je travaille presque exclusivement avec des apprentis du CAP au Bac-Pro, il m'est arrivé d'intervenir dans le cadre de la formation continue pour le CNFPT (Centre National de Formation Public Territorial) auprès d'employés communaux. Je suis également interpellé de façon très épisodique depuis trois ans, en tant que technicien, afin de rencontrer des adultes en reconversion professionnelle ou en recherche de savoir-faire pour un projet personnel. Mon rôle est d'échanger avec la personne afin d'identifier ses compétences, de définir la faisabilité d'un parcours diplômant en un an (CAPA, Bac-Pro) ou bien de proposer un volume horaire permettant d'acquérir des savoir-faire. Plus concrètement, il y a quelques mois une personne s'est adressée à nous avec pour projet de reprendre un camping au mois de mai 2012. Cette personne n'est pas intéressée par l'obtention d'un diplôme mais par l'acquisition de savoir-faire techniques, pratiques de base. Autre exemple, lors des portes ouvertes du mois de mars de cette année, j'ai rencontré une personne d'origine espagnole qui vit en France depuis une dizaine d'année seulement. Son parcours de vie ne lui a pas permis d'obtenir le moindre diplôme et son statut d'intermittent du spectacle est difficile au quotidien. Aussi, à 38 ans il cherche à intégrer un CAPA en travaux paysagers, formation qui ne peut lui être financée que sur une seule année. En tant que formateur passionné de pédagogie j'apprécie la richesse qu'apporte le fait de travailler avec une grande diversité de public, cependant jusqu'à maintenant je n'ai jamais pu accompagner d'adultes pour lesquels j'ai été sollicité.

Les raisons évoquées sont diverses et souvent légitimes mais pour autant bien que je ne considère pas avoir perdu mon temps je ressens une certaine frustration dans le fait de ne voir aucun aboutissement à ces démarches.

Aussi, depuis trois ans, j'ai eu des entretiens avec mon directeur afin de le convaincre de la nécessité pour le CFA d'avoir des compétences dans le domaine de la formation continue pour adultes. Je sais combien le directeur est sensible au projet valorisant le savoir-faire de son établissement, qu'il est porteur de la formation pour adultes, qu'il est conscient de la nécessité de développer notre savoir-faire afin de répondre non seulement aux besoins des entreprises mais surtout aux préconisations de notre financeur principal : le Conseil Régional. Cependant un certain nombre d'inquiétudes et de questionnements subsistent au point d'être un frein important dans l'acceptation de cette démarche. Plusieurs raisons sont causes et notamment le fait que dans le domaine de l'agriculture il n'est pas du ressort d'un CFA d'accueillir des adultes mais de celui du CFPPA. De même, envoyer un formateur en formation génère des coûts importants qui n'apportent pas nécessairement de retour sur investissement. Ces freins ont été autant de refus répétés que je vivais comme des échecs personnels. Avec le recul j'ai pris conscience que la formation continue n'allait pas de soi.

Un CFA ne peut cotiser seul à un fond de formation et, à l'échelle de l'EPL, le montant prend vite des proportions financières importantes pour des retombées difficilement quantifiables. Dans le domaine de l'agriculture il n'y a aucun caractère obligatoire à la cotisation pour un fond de formation. Cela signifie qu'au-delà de la prise en charge du coût de la formation qui pourrait être assumée par le fond de formation régional, il reste les frais liés à l'absence du formateur. Ces absences devront être gérées en amont et impacteront le fonctionnement quotidien. Enfin, quel est l'intérêt pour un chef d'établissement d'envoyer un formateur contractuel, certes en CDI, en formation en sachant que celui-ci peut décider de partir à tout moment pour vendre ses nouvelles compétences ailleurs ? Il est facile sur le plan politique de mener de beaux et grands discours sur « la formation tout au long de la vie » mais faut-il encore se donner les moyens de ses ambitions. Il semblerait que l'on considère dans le domaine de l'enseignement et plus largement dans le monde de la formation que ce choix de carrière soit définitif et donc sans retour possible.

Mon histoire ou mon trajet démontre en quoi la reconnaissance et l'estime (de soi, de l'autre), est un facteur facilitateur de réussite personnelle et professionnelle.

Ce rapide détour me permet également d'expliquer non seulement les raisons de ma présence au sein du Master II SIFA mais aussi l'objet de ma recherche qui aurait dans un premier temps comme question de départ :

« Comment mettre en place une organisation, au sein du CFA, permettant de répondre au mieux à la diversité des demandes et d'intégrer des adultes ? »

Je sais dès à présent qu'en tant qu'acteur à part entière dans le CFA et étant très impliqué dans la formation pour adultes je devrais faire preuve d'une grande vigilance pour mettre à distance les propos que je tiendrai et me mettre dans la posture du chercheur.

Dans ce premier chapitre on peut d'ores et déjà s'interroger sur les enjeux économiques qui résident dans l'accueil d'adultes au sein du CFA. En effet, dans un contexte de réduction des ressources financières, est-ce que la question de la rationalisation des coûts ne va pas intervenir ?

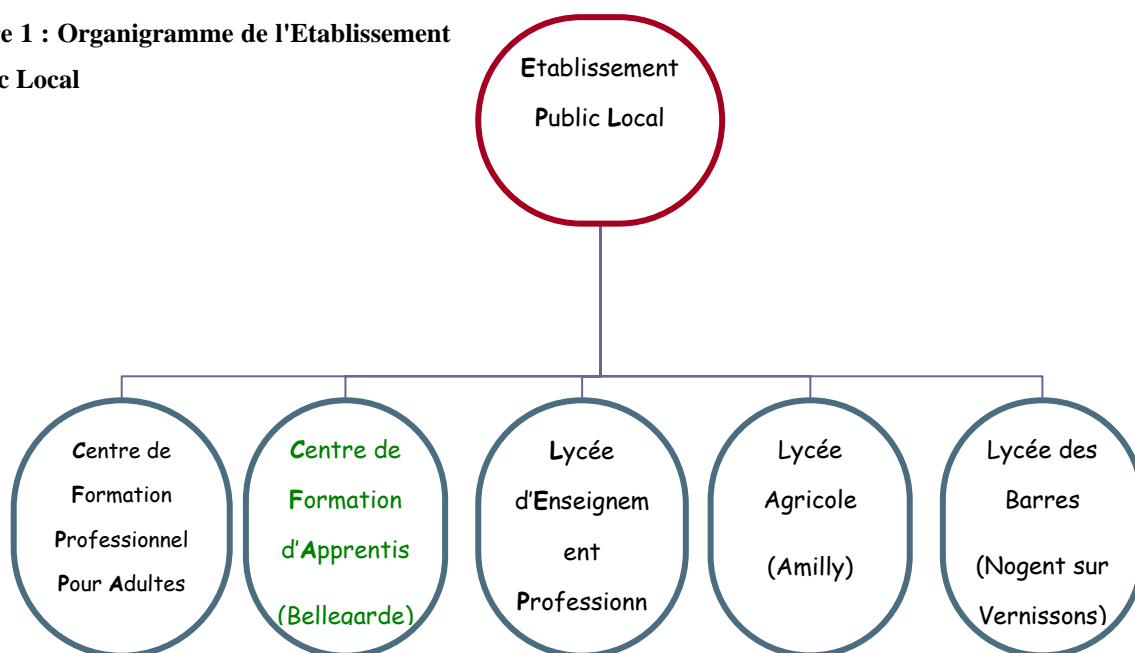
CHAPITRE II : CONTEXTUALISATION

Contextualiser ma démarche de recherche est d'autant plus important que dans le domaine de l'agriculture un CFA n'a pas vocation à accueillir des adultes. De même, la formation continue et plus précisément le fonctionnement par alternance possède des spécificités qu'il est nécessaire de connaître pour comprendre les rouages de l'organisation. Ce chapitre s'attachera à présenter le fonctionnement du CFA ainsi que les différents acteurs en lien avec la formation continue et le rôle qu'ils y occupent. Hormis les encadrés en fin de chaque partie intitulés : « *ce que nous retenons* » dans lesquels nous utiliserons « l'auteur », le reste de ce mémoire sera écrit à la deuxième personne du pluriel pour permettre une distanciation de l'acteur et prendre une posture de chercheur.

a) Le CFA comme entité dans l'Etablissement Public Local

Bien que notre objet de recherche porte sur le CFA de Bellegarde, il est inenvisageable d'exclure le contexte dans lequel celui-ci évolue étant donné qu'il est, depuis 2006, une entité parmi cinq autres regroupées au sein d'un EPL. La particularité dans le domaine de l'agriculture réside dans la présence d'un Centre de Formation Professionnel et de Promotion Agricole (CFPPA), entité dont le rôle premier est l'accueil d'un public adulte. L'objectif de l'EPL n'est pas d'établir une concurrence malsaine entre les entités mais de favoriser une répartition cohérente des savoir-faire spécifiques afin d'en faciliter la lisibilité pour les apprenants susceptibles d'intégrer l'une d'entre elles. L'organigramme ci-dessous présente l'ossature de l'EPL.

Figure 1 : Organigramme de l'Etablissement Public Local



b) Le CFPPA et ses missions

Le CFPPA du Chesnoy est spécialisé dans le domaine de la conduite des machines d'exploitation forestière mécanisée ; il met en œuvre des formations pratiques grâce à un parc d'engins forestiers important. Le secteur de l'agroéquipement est une compétence majeure développée auprès des cabinets d'expertise automobile et des formations en contrat de qualification professionnelle d'AXEMA (union syndicale qui regroupe les syndicats fondateurs de l'agroéquipement).

Les missions du CFPPA sont multiples et diverses mais les principales sont les suivantes :

- Actualiser les connaissances des professionnels, chefs d'entreprises et salariés,
- Elever le niveau de qualification des professionnels,
- Participer à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes.

Les formations proposées :

- Les CQP : - négociateurs en matériel agricole
- inspecteur pièces de rechange
- BPA travaux forestiers conduite des machines forestières
- SIL Conduite d'abatteuses forestières

Cette rapide observation démontre une spécialisation du CFPPA dans le domaine de l'agroéquipement. Pour autant, il semble nécessaire de rencontrer le directeur de cet établissement afin de connaître la stratégie de celui-ci pour les années à venir et notamment de savoir si une réflexion est actuellement menée sur la possible ouverture de nouvelles filières.

c) Les CFA et l'apprentissage

Nous avons pu constater, dans le cadre de diverses discussions professionnelles, combien les formations pour adultes avait une place non seulement à part entière d'un point de vue pédagogique dans les CFA mais également prépondérante dans l'autonomisation financière de ceux-là. Si la taxe d'apprentissage permet dans certains secteurs tels que l'automobile ou la métallurgie de jouir d'une certaine indépendance, en revanche les CFA agricoles et plus précisément celui dont nous faisons partie ne peuvent exister que par le financement à plus de 90% de la Région. Les entreprises des filières agricole, horticole, forestière, paysagère comptent très peu de salariés et génèrent par conséquent une faible réversion de la taxe d'apprentissage. Pour la filière paysagère, 90% des entreprises comptent moins de 10 salariés, autant dire que pour un CFA les retours en matière de taxe d'apprentissage sont maigres et insuffisants.

Avant de rentrer plus en détail dans ma démarche, il me semble judicieux de réaliser un détour sur ce qu'est un CFA ainsi que son fonctionnement spécifique, à savoir l'apprentissage.

1. L'apprentissage en quelques chiffres

Tout d'abord voici quelques chiffres clés de l'apprentissage en France⁶ :

- 1 000 CFA (Centre de Formation d'Apprentis)
- 200 SA (Section d'Apprentissage)
- 300 UFA (Unité de Formation par Apprentissage)
- 378 000 jeunes en apprentissage en 2007
- Plus de 20% d'augmentation en 10 ans
- En 2005, 13% des apprentis préparaient un bac+2
- 1 400 titres ou diplômes du CAP au diplôme d'ingénieur.

Les chiffres ci-dessus démontrent que l'apprentissage n'est plus une « voie de garage » même s'il reste considéré, aujourd'hui encore, comme l'école de la dernière chance par certaines familles sous l'influence de certains établissements scolaires. C'est bel et bien un

⁶ http://www-lapprenti.com/htm/apprentissage_une/chiffres.asp

moyen de poursuivre les études, en particulier pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, indiquer un cursus par apprentissage sur un curriculum vitae est incontestablement un plus sur le marché du travail. Enfin, valoriser et développer ce système de formation afin de le rendre plus efficace devient même une priorité de la commission européenne comme en témoigne la communication de la commission du 18 juin 1997 intitulée : « Développer l'apprentissage en Europe ». Celle-ci propose en effet cinq clés pour un apprentissage plus efficace, à savoir :

- étendre et développer de nouvelles formes d'apprentissage,
- améliorer la qualité de la formation,
- encourager la mobilité des apprentis,
- associer les partenaires sociaux,
- établir des indicateurs permettant de suivre le développement de l'apprentissage et de mettre en œuvre des stratégies communes.

2. L'histoire des CFA

Avant même d'introduire l'histoire des CFA il nous semblait intéressant, notamment au travers ces quelques éléments chiffrés, de présenter l'apprentissage. Cette formation basée sur un fonctionnement par alternance apparaît officiellement en janvier 1929. Cependant c'est la loi d'orientation sur l'enseignement technologique n° 71-577 du 16 juillet 1971 qui donnera naissance au CFA. Plus concrètement, un Centre de Formation d'Apprentis est un établissement de formation géré par un organisme gestionnaire. La convention de création est passée soit avec l'Etat dans le cas des centres de recrutement national, soit avec la Région dans tous les autres cas. Sa création peut-être initiée par :

- les organismes de formation gérés paritairement par les organisations professionnelles d'employeurs,
- les collectivités locales, les établissements publics,
- les organismes consulaires : chambre de commerce, de métiers et d'agriculture,
- les établissements d'enseignement privés sous contrat,
- les organisations professionnelles ou interprofessionnelles représentatives d'employeurs,
- les associations ou toute autre personne physique ou morale.

3. Son fonctionnement

Sa convention est conclue pour une durée de cinq ans. Son contenu précise les modalités de son organisation administrative, pédagogique et financière. La convention fixe également le nombre minimal et maximal d'apprentis par formation ainsi que les modalités de participation financière de l'Etat ou de la Région. Elle comporte la liste des diplômes et titres homologués préparés. Elle institue un conseil de perfectionnement. Chaque centre est placé sous l'autorité d'un directeur recruté par l'organisme gestionnaire.

Son conseil de perfectionnement est institué auprès du directeur et de l'organisme gestionnaire du CFA. Il se réunit au moins trois fois par an et donne son avis sur les questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du centre.

Son financement provient de :

- la taxe d'apprentissage perçue,
- la participation de l'organisme gestionnaire,
- les subventions de l'Etat ou d'une Région si la convention de création prévoit un financement,
- les produits d'exploitation du CFA.

La mission et le rôle du CFA est de dispenser à l'apprenti une formation générale associée à une formation technologique et pratique. Il complète la formation reçue en entreprise et assure la coordination avec celle-ci. Il s'engage aussi à :

- définir les objectifs de la formation,
- assurer la formation générale et technologique,
- informer les maîtres d'apprentissage soit lors de journées organisées au CFA, soit lors de visites dans l'entreprise.

Les contrats d'objectifs sont des contrats pluriannuels établis entre le centre de formation et la Région pour une durée de trois à cinq ans et qui fixent les orientations et les objectifs de développement de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel en alternance sous statut scolaire, coordonnés avec les autres voies de formation professionnelle alternée. Ces contrats d'objectifs ont pour finalité de permettre à l'Etat, aux Conseils Régionaux et aux organisations professionnelles de mieux conjuguer leurs efforts en matière de développement de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel.

Selon les CFA et le diplôme préparé, la présence en entreprise varie entre deux et trois semaines par mois. C'est l'alternance. Le travail réalisé en entreprise est rémunéré entre 25% (moins de 18 ans en première année) et 65% (entre 18 et 20 ans en seconde année) du SMIC. Ce montant varie en fonction de l'âge et de l'année de formation. Placé sous la responsabilité d'un Maître d'Apprentissage, l'apprenant développera, durant les deux ou trois années de sa formation, un savoir-faire et un savoir-être indispensables à son employabilité future. Afin d'harmoniser la formation, les compétences techniques acquises en entreprise seront complétées par une approche plus théorique au sein de l'établissement. Cet enseignement s'appuiera sur le vécu en entreprise.

4. Le CFA de Bellegarde

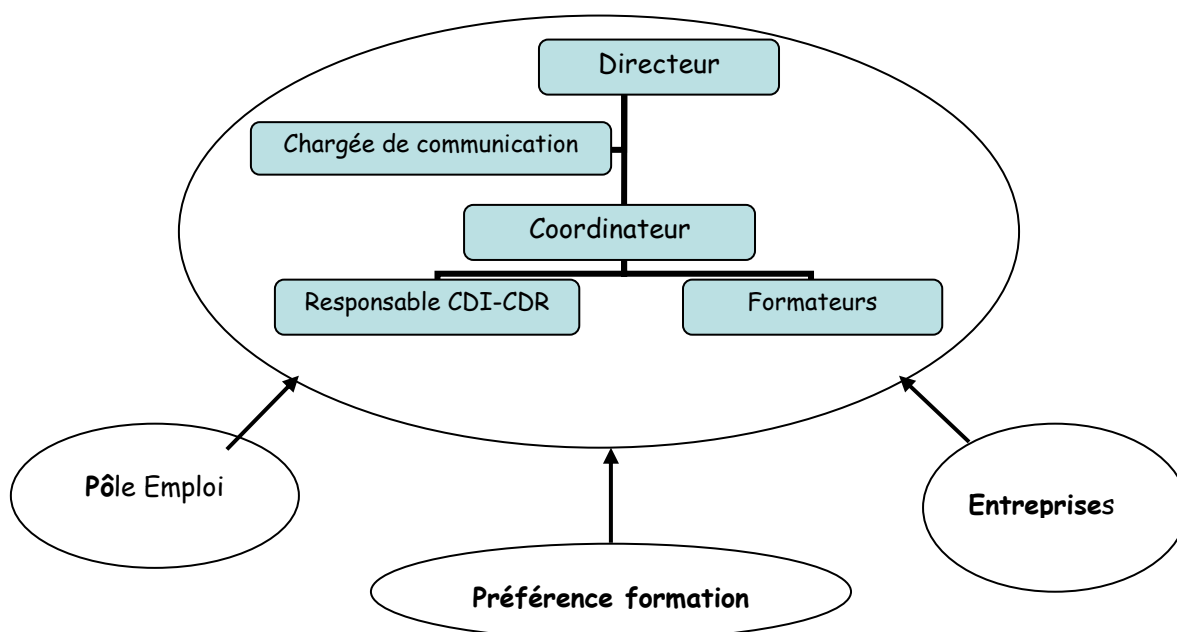
Situé à 45 km au nord d'Orléans, au cœur d'une agglomération d'environ 1700 habitants, le CFA est situé sur un axe Est/Ouest qu'est la nationale 60 entre Montargis et Orléans. A l'origine, en 1957, il s'agissait d'un foyer de progrès proposant des stages courts aux agriculteurs, soit une quinzaine d'apprenants. Aujourd'hui il compte 330 apprentis dont 65% sont internes. Le CFAAD du Loiret est depuis plusieurs années maintenant l'établissement agricole le plus important de la région Centre. Au-delà de l'important travail et des choix stratégiques effectués par le directeur en place depuis quinze ans, période durant laquelle le CFA a vu ses effectifs augmenter de plus de 20%, la proximité de la région parisienne, la qualité des transports en commun et du réseau routier concourent au recrutement.

d) Les acteurs du système actuel et ses partenaires

Notre recherche portant sur l'accueil d'adultes en CFA, il semble dès à présent nécessaire de repérer le fonctionnement actuel afin d'identifier et connaître les acteurs inhérents à la formation pour adultes au sein même de l'entité afin d'en comprendre les rouages et de repérer ses partenaires dans ce domaine. Cette approche stratégique est nécessaire pour appréhender au mieux la problématique, la complexité liée à la gestion de l'incertitude. A partir du moment où il y a de l'humain il faut composer avec ce facteur. Le schéma ci-dessous présente à la fois les acteurs internes au CFA mais également les prescripteurs de la formation pour adultes.

En interne le directeur n'intervient que pour la validation d'un parcours co-établi par le coordinateur pédagogique et le responsable du CDI-CDR. Après s'être renseigné, nous avons compris la principale raison de la présence de ce dernier. Au CFA, le responsable du CDI-CDR est amené très régulièrement à accompagner les parcours individualisés et à ce titre son regard en tant qu'expert prend tout son sens et revêt une importance capitale dans la qualité du dispositif. La chargée de communication aura comme principal rôle, dans ce dispositif, de promouvoir, lors des différents salons et autres manifestations, la mise en œuvre de cette pratique. Les formateurs, principalement les techniciens, seront quant à eux, les principaux animateurs au quotidien de la formation pour adultes. Nous verrons ultérieurement que l'ossature hiérarchique présentée ci-dessous n'est pas forcément la plus adaptée au dispositif.

Figure 2 : Les acteurs de la formation pour adultes



e) Les préconisations régionales

N'oublions pas l'aspect politique dans lequel évolue le CFA. Son principal financeur reste à ce jour le Conseil Régional à hauteur de 90%. Cette participation essentielle, même si elle peut s'expliquer, démontre la fragilité de la structure. Contrairement au domaine de l'automobile ou de la sidérurgie, le montant de la taxe d'apprentissage dans le domaine de l'agriculture reste faible. En 2011, il faut savoir que 94% des entreprises d'Espaces Verts comptent moins de dix salariés et que 60% d'entre elles n'emploient aucun salarié⁷. De plus, certaines filières comme l'horticulture et la pépinière ne sont pas « rentables » car elles comptent moins de dix apprentis dans certains diplômes. Dans la filière agricole le manque de stabilité des effectifs, d'une année sur l'autre, contribue à la fragilité du centre. Enfin, la filière bois est en pleine mutation et les effectifs sont au plus bas depuis quelques années. Seuls les importants effectifs de la filière des Travaux Paysagers permettent un certain équilibre. Toutefois, les financements publics se resserrent et il devient impératif aux yeux de la Région de trouver des solutions pour faire face. La cure d'austérité que s'apprête à vivre la France en 2012 engendrera de façon quasi certaine une décentralisation moins importante des moyens financiers ou tout du moins une gestion et une répartition encore plus rigoureuse des subventions attribuées. Si le conseil régional favorise assez largement la formation par apprentissage, rien ne nous indique que les moyens financiers alloués depuis de nombreuses années resteront les mêmes. C'est la raison pour laquelle le Conseil Régional encourage très fortement les CFA à faire preuve d'une plus grande autonomie financière. Il les encourage à valoriser leurs savoir-faire en intégrant la formation pour adultes dans leur offre de formation.

⁷ Ces données sont issues du document de synthèse national intitulé : « *Les chiffres clés 2011 du secteur du paysage* ». <http://www.entreprisesdupaysage.org/espace-presse/dossiers-de-presse-une/244-septembre-2011-conférence-de-presse>

CHAPITRE III : UNE PHASE EXPLORATOIRE

La contextualisation précédemment exposée a généré un certain nombre de questions qu'il nous a fallu explorer afin d'affiner l'orientation de nos recherches et de définir précisément la problématique. En effet, en tant que chercheur et au vu de la non diffusion interne des démarches réalisées dans ce domaine, nous sommes en droit de nous interroger dans un premier temps sur :

- l'aspect juridique du CFA à accueillir un public d'adultes dans la mesure où un CFPPA existe.
- l'intérêt à accueillir des adultes du fait de la présence du CFPPA dont c'est la vocation.
- la capacité (technique, humaine, financière) à les accueillir.

Dans un second temps, au-delà de vérifier si le CFA est légitime dans cette posture d'accueil, on peut s'interroger sur la réelle demande en besoins de formations compte tenu du faible pourcentage recensé notamment par l'UNEP.

a) Entretien exploratoire d'un CFA-CFPPA de la région Centre

Travaillant au sein du CFA, il nous est arrivé en tant que représentant du personnel, de rencontrer les acteurs du CFPPA notamment lors des conseils d'administration. Cependant si nous connaissons dans les grandes lignes le fonctionnement de celui-ci, nous n'avons que peu d'idées quant à sa stratégie interne et ses perspectives d'avenir. Dans cette première approche, notre posture de chercheur a donc pour principal objectif de comprendre en détail la stratégie du CFPPA pour être à même de penser une ingénierie au sein du CFA. S'il nous semble indispensable d'aller interroger le CFPPA de l'EPL dont nous faisons partie, pour autant les tensions ou tout du moins les réticences ressenties en tant qu'acteur entre les différents sites amènent à modifier notre approche de chercheur. Pour tenter de répondre à toutes ces questions le choix d'un parangonnage est retenu. Aussi le premier entretien exploratoire s'est effectué sur un autre CFA-CFPPA de la région Centre. Choisir une structure identique, c'est-à-dire possédant au sein de son EPL un CFPPA, nous apparaissait judicieux comme point de départ pour notre recherche. La nécessité d'aller sur le terrain vérifier ces questionnements est non seulement importante pour la suite de la recherche mais nécessaire pour élargir notre vision et nous distancier de notre réalité professionnelle.

On peut s'imaginer un certain nombre de scénarii et postuler bon nombre d'idées préconçues du fait de sa supposée connaissance en tant qu'acteur du système mais ceux-ci peuvent être erronés du fait du contexte. L'acteur que je suis a une vision large du système contextuel dans lequel il exerce et navigue mais cette vision est réduite dans la connaissance précise des éléments qui le composent. Seule la posture de chercheur permet d'entrer dans la compréhension du détail.

1. Fonctionnement général

Nous avons eu la chance de rencontrer la responsable pédagogique ainsi que la personne en charge de la gestion administrative des demandeurs au cours du même entretien. Cette entrevue d'une durée totale de deux heures⁸ nous a permis de mieux appréhender le fonctionnement de la formation pour adultes au sein d'un centre de formation agricole. Contrairement à la structure dans laquelle nous évoluons, nous avons pu observer qu'il n'y avait qu'une seule et unique direction pour le CFA et le CFPPA. Autrement dit, la gestion de la carte de formation interne est bien plus simple à piloter. Quant au personnel, il navigue aisément entre les deux structures même si son contrat est spécifique et qu'il est donc rémunéré uniquement par l'une d'elles. Il est à noter que certains contrats sont établis par moitié sur chaque site. L'« échange » de personnel fait donc partie intégrante du fonctionnement au quotidien. D'un point de vue budgétaire, une ligne permet de transférer le reliquat d'heures à l'une ou l'autre des structures en fonction des besoins sur l'année. A l'usage, on constate que les formateurs de CFA interviennent de façon plus récurrente pour le CFPPA. Ce décroisement étant piloté par une seule et même direction la lisibilité s'en trouve de fait facilitée.

L'autre facteur indissociable qui apparaît primordial dans la facilité de fonctionnement au quotidien provient du fait que les deux structures résident sur le même site. A ce titre, il semble bien plus compliqué pour l'EPL de faire naviguer un formateur sur les deux sites dans une même journée et ce, potentiellement, plusieurs fois dans la même journée.

⁸ Entretien du 24 janvier 2012 de 16h00 à 18h00.

2. Typologie des publics et stratégie de gestion de la formation pour adultes

La responsable administrative commence par me présenter la typologie des publics concernés par la formation pour adultes ainsi que les modalités administratives. Deux grandes typologies sont récurrentes à savoir les demandes réalisées dans le cadre de Pôle Emploi, demandes bénéficiant d'un financement par le biais du conseil régional, et les congés individuels de formation (CIF) pris en charge notamment par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) tels que le Fonds national d'Assurance Formation des Salariés des Exploitations et entreprises Agricoles (FAFSEA). Dans le montage de dossier et dans le cadre de formations diplômantes, une partie de celle-ci peut-être effectuée par un CIF et complétée par le DIF. Des stages courts de deux à trois jours sont réalisés en utilisant les DIF des salariés et notamment des employés communaux dans le cadre du Centre National de Formation Publique Territoriale (CNFPT). La responsable pédagogique libère sa collègue et prend le relais en m'indiquant que la formation continue au sein de son établissement représente l'équivalent de six à sept temps plein.

Il n'y a pas ou peu de concurrence par les autres établissements de la région Centre du fait qu'il soit les pionniers dans ce domaine. Il n'y a pas d'actions spécifiques de menées auprès des entreprises, le réseau des formateurs intervenants dans ces formations ainsi que le bouche à oreille reste à ce jour la meilleure des publicités. Cependant une lettre de mission annuelle est établie auprès d'un membre du CFPPA pour développer les stages courts, celle-ci est complétée par un mi-temps pour la logistique, la facturation et les bilans de fin de stage.

Dans son discours la responsable pédagogique insiste à plusieurs reprises sur les compétences des formateurs dispensant ces formations ainsi que l'impact stratégique sur le recrutement. Pour elle, tous les formateurs ne sont pas à même d'intervenir face à ce public de professionnels relativement pointus et exigeants. Ces formateurs doivent être à la fois de bons techniciens et de bons pédagogues. Ils doivent également faire preuve de **disponibilité** dans la mesure où ils sont amenés à naviguer parfois à l'autre bout de la France et ce pour plusieurs jours ; **d'adaptabilité** du fait du changement de public (adolescents/adultes) dans une même semaine et de **flexibilité** sur le plan familial étant données les absences régulières que cela engendre. Ce profil de formateur est précieux dans la mesure où ce sera certainement un élément majeur de l'ingénierie qui sera proposée dans la seconde partie de ce mémoire.

3. Conclusion

Cette entrevue met en exergue un certain nombre d'éléments qu'il sera nécessaire d'approfondir comme la diversité des publics et surtout la diversité des dispositifs de formation auxquels les salariés peuvent faire appel. En effet, il ne s'agit pas ici uniquement d'une logique de dispositif mais plutôt d'une logique de parcours individuels, la mesure (CIF, DIF...) n'étant que le mode de financement le mieux adapté. Il semble à ce titre nécessaire de présenter et d'approfondir chacun des dispositifs cités en amont et plus largement ceux qui existent dans le domaine de la formation continue. De plus, contrairement à l'EPL du Loiret, l'établissement observé rassemble chaque entité sur un seul et unique site facilitant la navigation des formateurs. La direction unique du CFA et CFPPA semble être également un élément facilitateur. Il sera donc nécessaire de penser une ingénierie de formation qui intégrera ce facteur. Enfin, cette rencontre m'aura interpellé sur un élément primordial à savoir les compétences des formateurs. La responsable pédagogique a indiqué que la posture nécessaire à ce type d'interventions était particulière et ne semblait pas accessible à certains pour diverses raisons (capacités techniques, aplomb naturel, disponibilité...). Il sera nécessaire de prendre en compte cet aspect afin de définir, à l'aide de la fiche métier spécifique disponible sur le site de Pôle Emploi, un profil plus précis du formateur en formation continue. Cette entrevue m'amène également, pour des questions de temps et de praticité, à recentrer ma recherche sur le domaine des travaux paysagers.

b) Entretiens exploratoires avec deux entreprises du secteur des travaux paysagers

Dans l'introduction de cette phase exploratoire et au regard des premiers éléments apportés, on se questionnait sur la réelle volonté et la nécessité des entreprises du paysage à former leurs salariés. Profitant de la visite annuelle en entreprise pour faire le point sur le(s) apprenti(s), nous avons choisi de questionner deux entreprises. Le choix s'est d'abord porté sur une entreprise de près de trente salariés située en Seine-et-Marne avec laquelle nous entretenons de très bons rapports depuis plus de dix ans. Puis nous nous sommes intéressés à une jeune entreprise comptant six salariés. L'entrepreneur, d'une trentaine d'années, se rend disponible pour ses apprentis et le CFA, ce qui a favorisé cette entrevue.

Les questions posées à ces deux entreprises furent identiques, à savoir :

- 1) Avec l'expérience que vous avez en tant que maître d'apprentissage dans le domaine des travaux paysagers, y-a-t-il des compétences que vous souhaiteriez que votre apprenti acquière et qui ne sont pas abordées au CFA?
- 2) On entend beaucoup parler de la formation tout au long de la vie dans les médias, que pensez-vous de la formation continue pour adultes?
- 3) Y a-t-il des compétences que vous souhaiteriez faire acquérir à vos ouvriers ou vous-même par ce biais de la formation continue ?
- 4) Si demain le CFA se positionne dans ce domaine, y enverriez-vous vos ouvriers ou préféreriez-vous une autre structure?

Première entrevue⁹

Cet entretien a eu lieu avec l'épouse du chef d'entreprise en charge du suivi des apprentis ainsi que de la partie administrative et financière de la société. La durée de l'interview fut brève (environ dix minutes) mais elle a permis de mettre en exergue un certain nombre d'éléments intéressants. Dans cet échange on se rend compte de la réelle volonté de l'entreprise à former ses ouvriers : **« Je trouve que toute une vie suffit pas finalement heu pour apprendre, y'a des tas de choses à apprendre et qu'on peut apprendre à tout âge. J'suis pour. » (Entretien exploratoire n°1, L 46)**. L'interviewée elle-même montre l'exemple en participant régulièrement à des formations du fait de l'évolution et des régulières mises à jour propres à son champs de compétences. Cette démarche n'est pas anodine car aller en formation c'est accepter de remettre en question ses compétences, admettre que l'on est perfectible et que l'on a encore des choses à apprendre quel que soient son niveau d'étude et la place que l'on occupe dans la hiérarchie. Concernant le choix des formations pour les ouvriers, celui-ci tourne plus particulièrement autour de la conduite d'engins, des différents permis ainsi que sur les habilitations électriques. Nous verrons ci-après, avec l'entretien téléphonique du FAFSEA, que les préoccupations de cette entreprise sont bien en prise avec les besoins de la profession. On peut pour autant s'interroger sur les arguments prétextés par les salariés concernant la prise en charge totale des frais ainsi que les impératifs familiaux.

⁹ Entretien réalisé le 6/03/2012 au matin (voir retranscription en annexe).

La formation continue est à mon sens une culture, un mode de vie auquel nous devons être sensibilisés durant notre parcours scolaire et professionnel. Je rejoins parfaitement les propos de Karine Cerez-Lauga, responsable de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) au sein de l'Association de Touraine Education et Culture (ATEC), qui indiquait, lors de son intervention¹⁰, sa volonté de rencontrer les étudiants de l'Institut du Travail Social (ITS) pour leur présenter la VAE et les possibilités d'évolution de carrière qui s'offriront à eux par ce biais. En tant que formateur il est aussi de notre devoir de participer et d'initier cette démarche dans nos établissements de formation qui plus est par alternance. La puissance de l'expérience au sens large du terme a autant de valeur que le diplôme.

Enfin, le fait que l'entreprise, avant même que la question lui soit posée, intègre naturellement le CFA comme possible lieu central d'accueil pour la formation continue démontre la légitimité de celui-ci. Le fonctionnement actuel n'intègre pas suffisamment l'entreprise dans le CFA et vice versa. Si le CFA possède des compétences dont il pourrait faire profiter les entreprises, notamment dans le domaine des produits phytosanitaires, à l'inverse les formateurs auraient tout intérêt à faire venir les entreprises pour co-animer des travaux pratiques. Ceci n'est qu'à titre d'exemple, cependant être au plus prêt des demandes d'un secteur doit se faire en travaillant à parité d'estime et ce régulièrement. S'il semble difficile de solliciter dix fois par an une entreprise, en revanche il paraît raisonnable de solliciter une fois dix entreprises.

Pour finir, cette entrevue met aussi en avant un élément qui, à première vue, n'entre pas dans le domaine de cette recherche. En effet, l'interviewée indique que le CFA doit transmettre au jeune la posture que l'on doit adopter lorsque l'on intègre le monde du travail. Cette remarque des plus pertinentes semble aller de soi et pourtant à ce jour nous n'avons pas mémoire que cela soit mis en place. Dans le cadre de la formation continue pour des adultes en reconversion, il semble important de les sensibiliser non pas à la posture de salarié qu'ils connaissent mais à la culture du métier et aux codes qui s'y rattachent. Intégrer un nouveau métier c'est aussi et avant tout intégrer une nouvelle famille, de nouvelles coutumes.

¹⁰ Intervention le 21/03/2012 dans le module UE13 Ingénierie et conseil en formation du Master II SIFA de Tours.

Deuxième entrevue

Cette entrevue se déroule avec un jeune entrepreneur dans le domaine des travaux paysagers. Agé d'une trentaine d'année, celui-ci possède un BTSA en travaux paysagers et après un rapide passage au sein d'une grande entreprise de la région, il décide en 2005 de créer sa société. Depuis maintenant deux ans, il est maître d'apprentissage et travaille en partenariat avec le CFA depuis le début.

A la première question concernant les souhaits de voir le CFA développer davantage certaines notions, il indique le souhait d'insister sur la prévention en matière du port des équipements de protection individuelle et sur les connaissances en matière de gestion de chantier. Cet aspect de la gestion est intéressant dans la mesure où dans le cas d'une ingénierie de formation pour adultes sur un niveau IV il sera indispensable d'orienter le candidat vers une entreprise à même d'échanger sur ce sujet car la principale difficulté dans le domaine soulevée par ce maître d'apprentissage c'est surtout l'acceptation des entreprises à jouer le jeu. Pour beaucoup encore, donner des chiffres précis sur un coût de revient de chantier reste tabou. Créer une ingénierie de formation d'adultes nécessitera certainement de sensibiliser les entreprises sur leur rôle de formateur. Nous verrons d'ailleurs dans la seconde partie du mémoire, sur le chapitre dédié aux compétences, que les entreprises auront un rôle primordial à jouer dans les années à venir dans le domaine de la formation à l'intérieur et en dehors du dispositif de formation.

En ce qui concerne la deuxième question sur la formation continue tout au long de la vie ainsi que sur la démarche d'envoyer des ouvriers en formation, on retrouve comme dans l'entretien précédent le souhait de promouvoir cette démarche et de l'appliquer au sein de son entreprise. Cependant, dans le cas présent, et nous en avons eu la confirmation, le maître d'apprentissage n'est pas sensibilisé aux démarches à mettre œuvre pour répondre à ces préoccupations. Le Droit Individuel à la Formation (DIF) ne semblait pas beaucoup lui parler alors que l'entreprise cotise de fait en ce sens. Au même titre, je ne suis pas persuadé que les ouvriers de l'entreprise sachent qu'ils peuvent demander des formations à raison de vingt heures par an et que celles-ci sont cumulables. Enfin, dans son discours, ce chef d'entreprise ne voit aucun inconvénient à envoyer ces ouvriers en formation au CFA dans la mesure où la proximité est un facteur déterminant dans l'envoi d'ouvriers en formation.

Conclusion

La mise en place d'une ingénierie de formation, qui plus est pour adultes, dans un CFA nécessite de connaître ces dispositifs. Certes ils sont abordés succinctement en CAPA dans le cadre d'un module, cependant expliciter en détail les droits en matière de formation et sensibiliser l'ensemble des apprenants à une démarche de formation tout au long de la vie pourrait faciliter la mise en œuvre. Un chapitre sur la deuxième partie du mémoire traite de la pédagogie de l'alternance et à ce titre nous verrons tout l'intérêt de promouvoir une réelle culture de l'alternance. Il y a peut-être là une place stratégique à jouer et un réel intérêt à mieux repérer les atouts de ce mode de fonctionnement pour le développement de formations d'autres publics. Le principal relais d'informations auprès d'une grande majorité des entreprises, dans le domaine des travaux paysagers, c'est le CFA.

Les visites annuelles et autres réunions d'informations ne pourraient-elles pas faire l'objet de réflexions sur ce type de préoccupations ? Toutes les entreprises ne cotisent pas au syndicat professionnel et par conséquent ne sont pas au fait des possibilités qui s'offrent à elles. Nous avons également constaté dans les deux entretiens que le CFA pouvait être sans aucune difficulté un lieu de formation tout au long de la vie. La proximité en fait un lieu idéal à la fois pour les entrepreneurs mais aussi dans l'acceptation des ouvriers qui sont parfois réticents à s'absenter plusieurs jours de leur domicile familial. Enfin, pour qu'une formation soit de qualité, il faut que les intervenants le soient aussi. Cela met donc en exergue la nécessité d'avoir des formateurs continuellement formés tant sur la pédagogie que sur des domaines plus pointus afin de pouvoir répondre à ce type de besoins.

c) Entretien exploratoire avec le FAFSEA

Nous indiquions précédemment notre questionnement sur la nécessité de travailler sur la mise en place d'une ingénierie de formation pour adultes sans savoir s'il y avait, en amont, une réelle demande de la part des entreprises. Il nous semblait que le meilleur moyen d'obtenir des informations précises serait de contacter le principal syndicat professionnel à savoir l'Union National des Entrepreneurs du Paysages (UNEP).

Lorsque nous avons contacté la personne en charge de la communication pour la région Centre, celle-ci ne possédait pas d'informations précises sur les besoins recensés par les entreprises. En revanche, elle nous a renvoyé vers le financeur de ces formations qu'est le FAFSEA¹¹. Pour des questions pratiques et logistiques, un responsable de cet organisme nous a accordé un entretien téléphonique durant lequel il a présenté les grandes tendances de la profession, les dispositifs de formation et plus largement les éléments indispensables pour mettre en œuvre la formation continue dans le domaine des travaux paysagers. Ce qui ressort de cet entretien c'est la nécessité de ne pas dissocier thématique et solution de financement. On peut avoir une thématique attrayante pour les professionnels cependant, si celle-ci ne peut faire l'objet d'un financement, le pourcentage de chance qu'elle aboutisse est très faible.

Après quelques minutes d'un échange passionné et passionnant, nous prenons conscience que notre vision de la mise en œuvre de l'ingénierie est erronée. Nous pensions qu'il était aisé de calquer le schéma utilisé par le CFA dans le cadre du CNFPT, or il n'en n'est rien dans la mesure où les dispositifs de formation continue sont très différents du fait de la nature du statut public ou privé. Les différents dispositifs et la typologie des publics doivent être à cet égard maîtrisés afin d'envisager le financement adéquat. Afin de mieux appréhender chacun d'entre eux, nous trouverons les différents dispositifs accessibles sur le site du FAFSEA¹². Il nous semble judicieux lorsque l'on décide d'instaurer la formation continue au sein d'un CFA d'identifier et de posséder quelques outils comme ceux proposés sur le site de cet OPCA afin de se faciliter la vie au quotidien.

¹¹ Entretien téléphonique réalisé le 24/02/2012 de 14h30 à 15h15 avec un directeur du Fonds national d'Assurance Formation des Salariés des Exploitations et des Entreprises Agricoles (FAFSEA).

¹² http://www.fafsea.com/outils_tele/outil_telechargement.htm

L'entretien est téléphonique mais pour autant nous sommes en liaison direct avec le site du FAFSEA via internet, ce qui lui permet notamment de m'orienter vers le catalogue de formation de l'année 2011 afin d'avoir les tendances actuelles en matière de formations.

Il ressort nettement que les formations les plus prisées sont celles portant sur les compétences autour des interventions sur les arbres, l'utilisation des produits phytosanitaires, les Certificats d'Aptitudes à la Conduite d'Engins en Sécurité (CACES)... Ces demandes s'expliquent aisément. La taille raisonnée est devenue, notamment depuis la tempête de 1999, une préoccupation majeure des élus permettant d'éviter des incidents parfois mortels. Concernant les produits phytosanitaires, ils font l'objet d'une réforme importante afin de sensibiliser les salariés du privé comme du public à une utilisation raisonnée du produit dans le cadre de la prise en compte du Développement Durable. Enfin, le CACES deviendra à court terme, nous le pensons, une obligation du fait qu'il responsabilise l'ouvrier en cas d'incident et non plus le chef d'entreprise.

Finalement, cet entretien nous permet d'avoir une lisibilité de la carte de formation et donc de repenser la potentielle offre dans ce domaine en prenant en compte les besoins des entreprises, le montage financier spécifique et la concurrence existante. De même, l'accès aux différents dispositifs ainsi que leur mise en œuvre facilitera l'orientation du public dans les modalités adaptées à leur profil.

CHAPITRE IV : EMERGENCE DE LA PROBLEMATIQUE

Cette phase exploratoire nous a apporté une masse d'informations importantes sur les questionnements d'actualité en matière de formation continue et sur laquelle il semble nécessaire de s'arrêter quelques instants pour faire émerger la problématique de ce mémoire.

Typologie des publics et dispositifs de la formation continue

1. Typologie des publics

Dans l'introduction de ce mémoire on peut rapidement identifier et réaliser une typologie des publics avec lesquels le CFA travaille dans le cadre de la formation continue. L'entretien exploratoire a montré qu'il existait des stages courts et longs pour des professionnels en activité. Le tableau ci-dessous recense cette typologie et précise le statut salarial.

Typologie du public en formation continue au sein des CFA-CFPPA	
Public	Privé
- CNFPT (agents communaux)	- salarié dans une entreprise d'espaces verts - non salarié dans une entreprise d'espaces vers - salarié en reconversion professionnelle

2. Les différents dispositifs de formation continue en travaux paysagers

Pour concevoir une ingénierie de formation pour adultes il est nécessaire de connaître l'ensemble des dispositifs. Nous entendons ici par dispositif, les différentes modalités d'accès à la formation que sont le DIF, le Congé Individuel de Formation (CIF)... Comme nous l'avons observé précédemment, les publics et plus largement les profils sont très variés.

De plus, l'entretien exploratoire au sein d'un CFA-CFPPA nous a démontré au travers la présence de la personne en charge de la gestion et du montage des dossiers, la nécessité de maîtriser l'ensemble des dispositifs. L'entretien téléphonique avec le FAFSEA confirme cette nécessité.

L'annexe n°1 permet de recenser les dispositifs existants en matière de formation continue en précisant pour chacun d'eux la durée et les conditions d'accès en fonction du type de contrat. Ce tableau récapitulatif centralise l'ensemble des principales informations nécessaires pour orienter le futur apprenant dans sa démarche. En l'occurrence, celui-ci sera nécessaire pour les adultes en reconversion car malgré une entrevue avec un responsable du Pôle Emploi, il subsiste bien souvent des incompréhensions qui doivent être éclaircies. Pour les salariés de droit public, la question ne se pose pas ou peu dans la mesure où nous ne les rencontrons pas. Le catalogue de formation du CNFPT est mis à disposition des salariés et les organismes répondent par appel d'offres chaque année. Enfin, pour les salariés de droit privé dans le domaine du paysage le principe est identique dans la mesure où c'est le FAFSEA qui pilote la formation continue et recherche par appel d'offres les organismes à même de satisfaire la demande.

L'émergence de la problématique

Ce premier travail exploratoire a répondu à bon nombre de questions et a orienté notre recherche. Pour des raisons pratiques, il semble judicieux de s'attacher à ce qui préoccupe réellement le CFA en matière de formation continue et non à développer ce qui, à première vue, semble fonctionner. J'entends par là que si le travail engagé auprès du CNFPT est d'une grande opacité pour l'équipe pédagogique hormis pour les formateurs concernés. Néanmoins, a priori il n'y a pas de problèmes majeurs au quotidien. Concernant les formations courtes auxquelles peuvent prétendre les salariés dans le cadre du DIF ou du CIF, le FAFSEA confirme la logique de gestion et de mise en œuvre par le CFPPA. Nous avons pu nous rendre compte lors de l'entretien avec une responsable d'un CFA-CFPPA qu'il était dans la logique organisationnelle de conserver ce fonctionnement même si aucune logique institutionnelle n'empêche un CFA agricole de postuler sur ces appels d'offres.

En revanche, les demandes ponctuelles de formation pour adultes dans le cadre d'une reconversion semblent intéressantes à développer. D'une part il est de notre devoir en tant que partenaire social d'être à même de répondre favorablement à ces demandes et d'autre part, c'est un moyen de développer une alternance plus intégrative. En effet, si nous rencontrons les chefs d'entreprises pour définir leurs besoins en terme de formation continue et que nous prenons en compte leurs problématiques du moment pour les intégrer au parcours individualisé des adultes, alors peut-être que les entreprises seront réceptives et

davantage impliquées dans le déroulement de la formation de leur propres apprenants. Aussi, au regard du questionnement de départ indiqué dans le chapitre intitulé « Du trajet au projet », ainsi que du contexte de cette recherche et de la phase exploratoire, la problématique sous-jacente qui émerge serait la suivante : **« En quoi l'intégration d'adultes en formation peut-elle aider à questionner le système de formation par apprentissage et amener à repenser l'ingénierie de la formation ? »**

Nos quelques expériences auprès d'adultes, en tant que formateurs de CFA, nous ont apporté des réflexions, des questionnements qui donnent l'idée qu'il y aurait un réel intérêt à aller en ce sens. De même la formation par alternance doit faire une place importante à l'expérience et sa valorisation. La structuration de l'apprentissage sur un modèle trop scolaire freine l'évolution de cette pédagogie. Enfin, les ressources financières sont de plus en plus resserrées et vont nous amener à questionner l'organisation des systèmes de formation et les stratégies des centres.

Hypothèses

Au regard des informations recueillies dans cette première partie du mémoire, de la problématique, nous pouvons émettre un certain nombre d'hypothèses. Il sera nécessaire de les confronter à la fois sur le plan conceptuel dans la seconde partie de ce mémoire mais aussi dans la phase d'analyse des entretiens semi-directifs de la troisième partie de cette recherche. Les hypothèses se sont accumulées au fur et à mesure que la phase exploratoire progressait mais également avec l'évolution de la formation du Master II Sifa et des intervenants rencontrés dans celui-ci. La première hypothèse que nous nous faisons concerne la possible mise en œuvre d'une ingénierie de formation pour adultes au sein d'un centre de formation d'apprentis. La pédagogie de l'alternance est-elle aussi efficiente avec les adultes qu'elle ne l'est avec les jeunes ? Devrons-nous nécessairement intégrer les adultes au groupe classe ou constituer des groupes spécifiques ? Nous pensons qu'il est possible de travailler avec un public mixte, que la formation par alternance peut s'adapter à tous types de public et que l'ingénierie qui s'y rapporte permet un apprentissage ancré dans la réciprocité. Nous pensons également que l'ingénierie mise en place permettra de développer l'alternance et de passer d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative.

Nous indiquions précédemment l'importance du rôle de l'entreprise dans la formation continue et c'est à ce titre que nous pensons aller en ce sens. Les métiers évoluent et les entreprises sont aux premières loges pour le constater. Si nous sommes à même de les inciter à nous faire part de leurs préoccupations actuelles et de le valoriser au sein du centre de formation en les faisant intervenir régulièrement, cela permettra, du moins nous le pensons, de donner plus de cohérence aux parcours de formation des apprenants. Ce sont les allers-retours des entreprises sur le CFA et vice et versa qui rendent l'alternance intégrative. Certaines entreprises nous ont fait part, lors de nos visites annuelles, de leur disponibilité pour intervenir sur des thèmes spécifiques ou lors de travaux pratiques. Intégrer régulièrement des interventions dans le cursus de formation des apprentis et des adultes concourra à cela.

La seconde hypothèse tendrait à penser que les compétences sont davantage mobilisées et développées par les acteurs lorsqu'il y a une mixité importante au sein du groupe, que le fait de favoriser celle-ci génère une émulation positive pour l'ensemble des membres du groupe.

La troisième et dernière hypothèse, apparue suite au cours optionnel sur la transition professionnelle, tendrait à considérer que l'accompagnement de la transition professionnelle est un facteur important dans la réussite d'un projet pour un adulte. Cet accompagnement des transitions conduit auprès des adultes ne peut-il pas nous conduire à mieux penser les transitions personnelles que vivent les jeunes en apprentissage et qui ont des parcours de plus en plus variés ? Les entretiens exploratoires ont permis d'élargir le questionnement et d'apporter des éléments de réflexion pour aborder cette problématique qui, nous le rappelons, interroge : « **En quoi l'intégration d'adultes en formation peut-elle aider à questionner le système de formation par apprentissage et amener à repenser l'ingénierie de la formation ?** »

Ce que nous retenons :

L'auteur, en résumant sa trajectoire de vie, démontre les aspects positifs que la formation par alternance a eu sur lui après un parcours scolaire au combien chaotique. Son choix de devenir formateur et le fait de s'intéresser, aujourd'hui, à la formation pour adultes est sans nul doute liée à l'intérêt tout particulier que celui-ci porte au dispositif de l'alternance et à ses bienfaits.

2^{ème} PARTIE :

Approche conceptuelle

INTRODUCTION

La première partie de ce mémoire a permis de mettre en lumière, notamment au travers de la présentation du contexte et de la phase exploratoire, les difficultés que l'on peut rencontrer et la multitude de questions que l'on peut se poser lorsqu'un organisme de formation souhaite développer une ingénierie de formation pour adultes. Cette seconde partie aura pour objectif d'associer des concepts théoriques aux éléments de terrain préalablement énoncés afin d'éclairer la problématique.

CHAPITRE V : L'INGENIERIE

a. L'ingénierie

Définir un terme, un concept est souvent aisé du fait de la diversité des écrits, des ouvrages, des champs professionnels en lien avec celui-ci. Dans le cas présent, la difficulté à définir le concept d'ingénierie réside dans sa récente existence dans la langue française. Il faut attendre 1973 pour que le terme « ingénierie » soit approuvé par l'Académie Française avec la définition suivante : « *ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle* ». Cette première définition nous oriente dans le champ du génie civil et non dans le champ des sciences humaines et de l'éducation qui intéresse notre recherche.

Si l'on se penche vers d'autres définitions plus récentes nous pouvons noter que Thierry Ardouin¹³ (2010, p.10) situe le mot « ingénierie » au confluent de trois origines :

- « *l'origine française, génie, terme le plus ancien du 13^{ème} siècle, qui prend ses racines dans le domaine militaire.* »
- « *du latin Ingénium issu des travaux des philosophes du 17^{ème} et 18^{ème} siècle qui allie et relie connaissance, action et contexte.* »
- « *l'utilisation, à partir du 18^{ème} siècle en France, du terme anglo-saxon engineering qui correspond à la science de l'ingénieur.* »

Cette seconde définition, bien qu'établie par un docteur en sciences de l'éducation, confirme la première. Le terme, qu'il soit réduit à sa racine *génie* ou qu'il s'appuie sur la racine latine *Ingénium*, le situe plus largement dans le champ des sciences de l'ingénieur.

La diversité du groupe en Master II SIFA 2011-2012 de Tours résume par sa diversité la difficulté à définir précisément le terme d'ingénierie et à le rattacher aux sciences humaines.

Nous avons intégré une même formation mais nous venons d'horizons professionnels très différents. Cependant, un point commun, en lien avec les définitions, ressort à savoir la

¹³ Docteur en sciences de l'éducation, auditeur social agréé de l'Institut international de l'audit social, professeur à l'université de Rouen. Il intervient dans le domaine de la formation des adultes pour des organismes de formation, des entreprises ou des institutions, en France et à l'étranger.

volonté d'inventer, de construire. Thierry Ardouin dans un sous-titre de son ouvrage de 2010¹⁴ indique quatre mots : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer. Il s'agit d'être capable de se questionner en s'appuyant sur sa pratique professionnelle, ses expériences personnelles et les divers concepts théorisés dans des champs aussi variés que ceux des sciences humaines, de la psychologie, du génie civil... dans le but de concevoir.

Cette récente apparition de l'ingénierie s'est installée au fil du temps dans le domaine de la formation. Ce terme issu, comme nous l'avons vu précédemment, du génie civil et plus largement des métiers de l'ingénieur est intégré dans un secteur très en vogue de la formation. Cependant, Thierry Ardouin indique, dans ce même ouvrage, qu'il faut être vigilant dans l'importation de termes issus d'un corps professionnel pour être adaptés à un autre : « *Comme Pierre Gilet¹⁵ pour la compétence, nous utiliserons l'idée du « concept-outil » comme « moyen d'aide à la conception (qui) fonctionne à l'aise dans le champ de la praxéologie »* » (Thierry Ardouin, 2010, p.12).

Toutes ces remarques nous amènent à considérer que le terme initial d'« ingénierie » a été étendu à la formation. Cela nous amène à entrer plus en détails dans le champ qui nous intéresse à savoir celui des sciences humaines. Un détour historique permettra alors de mieux comprendre l'évolution du concept d'Ingénierie de formation.

b. Historique de l'ingénierie de formation

En s'appuyant sur l'ouvrage intitulé : « *L'archipel de l'ingénierie de la formation* » (Brémaud. L et Guillaumin. C, 2010), nous distinguerons six périodes qui résonnent dans cette pratique pour comprendre comment s'est créé le concept d'ingénierie de formation. Ce concept s'est développé au point de créer en l'an 2000, sous l'égide de Jean-Louis Le Moigne et Georges Lerbet, une collection spécifique « Ingenium ». Pour présenter la collection on peut d'ailleurs lire : « *Pour contribuer au redéploiement contemporain des « nouvelles sciences de l'ingénierie » que l'on appelait naguère sciences du génie[...] en l'enrichissant des multiples expériences de modélisation de situations et en s'imposant pragmatiquement l'ascèse épistémique que requiert la tragique et passionnante*

¹⁴ Ardouin T, « Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer », 3^{ème} édition, 2010, Dunod, Paris.

¹⁵ Gillet P., « Pour une écologie du concept de compétence », Education permanente, 1988, n°135, P. 23-32

Aventure Humaine ». Ce concept dénombre également, en 2003, pas moins de 20 DESS et Master différents dispensés dans toute la France¹⁶.

Etape n°1 : Construction des grands systèmes de formation pour répondre à un besoin.

Le Boterf est à l'origine de ce concept dans les années 60 (fin de la guerre d'Algérie) car il est confronté à une demande qui concerne la construction des grands dispositifs de formation en Algérie. A cette époque cet ingénieur technicien se montre intéressé par la question de l'intervention dans les pays en voie de développement (Afrique du Nord et Amérique du Sud). La commande de ce chantier, sur les dispositifs de formation, s'étend sur tout un territoire. Ce chantier est tel que les termes utilisés font référence à ceux du bâtiment. En tant que maitre d'ouvrage, il doit penser au matériel nécessaire à la mise en œuvre de ce chantier ainsi qu'aux besoins pédagogiques. Cette construction des grands systèmes apporte également des termes dans l'ingénierie : « appel d'offre » = maitre d'ouvrage (il fixe les objectifs, les orientations et les résultats), « maîtrise d'œuvre » (celui qui conçoit les programmes). D'autres termes comme celui de « cahier des charges » sont présents (engagement réciproque maitre d'œuvre, maitre d'ouvrage). En effet la dimension de chantier est bien présente du fait que ce soit le lieu sur lequel se déroule l'activité. Il s'agira de faire travailler différents métiers ensemble.

Le Boterf souligne que cela lui a appris à travailler avec d'autres personnes que celles du pédagogique. Il dénombre deux mouvements : la rigueur et la créativité (ingéniosité). Les premières pratiques de l'ingénierie sont posées. Le Boterf écrira un ouvrage intitulé : « ***Ingénierie des projets de développement*** » qui précisera la nécessité de posséder à la fois des compétences et des personnes spécifiques dans les différentes disciplines. Les gens sont formés et autonomes dans leurs tâches.

Etape n°2 : L'Audit.

L'audit va devenir, dans le début des années 80, une activité spécifique dans le domaine de l'entreprise et par la suite dans celui du service public. On a des commandes spécifiques d'audit de formation. La loi de 1971 sur la formation professionnelle et continue sera à l'origine de la création d'Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) mais également du CIF. Ce met alors en place un secteur d'activité spécifique généré par un cadre nouveau. Dans les années 80 apparait la loi sur l'insertion. Pour ne pas être au chômage, il faut s'inscrire dans un projet de formation pour élever son niveau de

¹⁶ Cf. tableau n°1 et n°2 p 18 et 19 in : « se former à l'ingénierie de formation »

qualification et retrouver un travail. Au milieu des années 80 il y aura des audits. On peut alors se demander ce que l'ingénierie a emprunté à l'audit ?

Elle lui a tout d'abord emprunté la pertinence de la formation. C'est un terme clé. Est-ce cohérent ? Y a-t-il une juste articulation ? Est-ce efficient ? Autrement dit, on peut la définir comme un examen systématique pour détecter des problèmes que l'on va examiner à partir de critères (précédemment énumérés).

Etape n°3 : L'assurance qualité.

L'assurance qualité va également influencer la pratique de l'ingénierie. C'est une démarche probabiliste qui a pour finalité de poser les conditions à réunir dans un processus de formation et à mettre sous contrôle pour une formation de qualité. L'intervention de l'ingénierie laisse envisager la question de la démarche de qualité pour définir des objectifs opérationnels. Apparaîtront alors des questions sur les conditions de transfert pédagogique ainsi que sur les conditions à réunir pour la mise en place de ces compétences. On rentre dans le champ de la formation qui doit produire des compétences. Autrement dit, cette démarche tient compte des éléments externes.

Etape n°4 : L'apport dans l'ingénierie des projets de développement.

L'ingénierie participative consiste à faire participer les gens avec lesquels on met en place le projet, à associer les différents acteurs dans une idée de coopération. Elle engage également à réfléchir au partenariat qui doit se mailler avec d'autres acteurs. L'ingénierie se constitue pour mettre en place un arsenal juridique prenant en compte le droit du travail. Elle instaure également différents moyens permettant aux divers partenaires de s'associer pour travailler ensemble.

Etape n°5 : La Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC).

Il s'agit de réfléchir à comment gérer les évolutions. Le meilleur moyen semble l'anticipation. On peut se demander si la formation n'a pas basculée dans l'ingénierie de systèmes de production de compétences à partir de la GPEC. Cela fait apparaître un schéma simple de la carte des compétences acquises et des compétences requises. Cette carte repose sur quatre types de questions à savoir:

- Comment identifier les gros dysfonctionnements ?
- Comment s'interroger sur les métiers et emplois actuels et leurs prévisions ?
- Comment identifier vos grands projets et vos stratégies ?

- Quelle est l'évolution culturelle de l'entreprise (état d'esprit, méthode...) ?

A partir de l'ensemble des étapes préalablement repérées, on peut définir l'ingénierie comme un ensemble coordonné et ordonné permettant de maîtriser et de synthétiser des informations d'origines diverses pour concevoir et mettre en œuvre un ouvrage (que cela dure 2 jours ou 2 ans) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue. Cette démarche nécessite la prise en compte du contexte et pas seulement des personnes.

Etape n°6 : La gestion et la sécurisation des parcours professionnels.

Cette dernière étape fait suite à loi de 2009. Un cadre juridique a clairement incité à penser la formation comme une activité qui se déroule tout long de son existence. La formation est une partie de la réponse que l'on peut apporter à la sécurisation des parcours. Suis-je à même de créer un dispositif pour sécuriser le parcours personnel des salariés ?

Conclusion

Avant d'aborder le concept de transition professionnelle, il nous semblait nécessaire de conclure celui-ci en réalisant un tableau. Celui-ci servira de grille d'analyse pour le chapitre X de la troisième partie de cette recherche dédié à l'analyse des entretiens. En effet, on peut constater dans le cadre de ce mémoire que l'ingénierie est en trame de fond de notre problématique. Aussi, nous nous appuyerons sur les quatre étapes repérées par Thierry Ardouin dans la mise en œuvre d'une ingénierie à savoir : analyser, concevoir, réaliser et évaluer, pour élaborer la grille d'analyse. Celle-ci aura pour objectif d'essayer d'identifier, au travers les différents entretiens, les différentes phases précédemment énoncées. Le tableau prendra la forme suivante et nous l'intitulerons :

Figure 3 : Ingénierie de formation à la lumière de Le Boterf

	Analyser	Concevoir	Réaliser	Evaluer
Ingénierie de formation				

CHAPITRE VI : LA NOTION DE TRANSITION PROFESSIONNELLE

Introduction

Ce chapitre n'a pas pour objectif de développer en profondeur la transition professionnelle même si, dans le cadre de la mise en place d'une ingénierie de formation pour adultes au sein même d'un organisme de formation, cela pourrait s'avérer utile et riche. L'objectif ici est d'apporter un éclairage qui s'appuie sur une intervention d'Evelyne Fouquereau¹⁷ sur la nécessité de prendre en compte la psychologie dans la transition de carrière lors de la mise en place d'une ingénierie de formation. Nous avons précédemment défini une typologie de public mettant en exergue les demandes de plus en plus régulières d'adultes en reconversion professionnelle. A ce titre, la connaissance des principaux concepts et modèles théoriques associés aux transitions de carrière nous aidera à mieux décrypter les futures situations auxquelles nous serons confrontés. Cette approche aura la particularité de s'attacher à la psychologie positive.

Comme le contexte de cette recherche se situe au sein d'un CFA, nous nous attacherons à positiver au maximum les démarches de formation, qu'elles soient dans l'optique de simplement mettre à jour les connaissances de salariés en poste ou qu'elles engendrent une transition professionnelle avec reconversion à l'appui. Evelyne Fouquereau définit la psychologie positive comme : « *l'étude des conditions et processus individuels ou collectifs qui contribuent au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des organisations dans le contexte du travail.* »

Même si pendant des décennies un intérêt fut porté sur les sources de crises, il semble désormais intéressant de travailler sur ce qui optimise ou maximise le fonctionnement individuel. Ce changement de regard est une révolution dans le monde de la psychologie du travail. Le but de cette pratique est de définir les déterminants individuels et collectifs ainsi que les pratiques managériales sur la qualité de vie au travail. C'est dans ce cadre qu'intervient la gestion psychologique de la transition à la carrière. Si certains la vivent bien, d'autres sont en souffrance. Par conséquent, si l'on accompagne chaque individu de manière efficiente, est-ce que l'on minimise les risques ?

¹⁷ Intervention lors de l'option du Master II Sifa, le 13 février 2012.

Les transitions psychosociales (TPS)

« Les transitions psychosociales renvoient à des changements d'ordre majeur pour les individus, qui se produisent dans un laps de temps relativement court, qui ont des effets durables, et qui affectent de manière déterminante les différentes sphères de vie des personnes concernées » (Parkes, 1971).

Le fait d'intégrer une formation est une transition psychosociale. Les formateurs de jeunes ou d'adultes omettent très souvent cette transition. Il est primordial de gérer l'après car il y a eu un processus de transformation. L'identité, sous-entendu l'image de soi, mais également les projets et les intérêts aux réseaux sociaux font l'objet d'un remaniement intra psychique.

Nancy Schlossberg définit la transition psychosociale comme : *« N'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans nos formations, nos comportements, nos croyances et rôles de vie » (Schlossberg, 1995).*

Evelyne Fouquereau indique que les comportements des adultes s'expliquent mieux par la perception de ces événements fondamentaux de leur vie que par leur âge chronologique. S'il existe différentes transitions psychosociales liées au fait qu'un événement soit ou non anticipé ou bien encore absent, les TPS peuvent être d'ordre socio affectifs, interculturels ou professionnels. Dans le cadre de cette recherche ce sont les TPS d'ordre professionnel qui nous intéressent. C'est ce que Nicholson et West définissent en 1989 comme : *« Tout changement majeur dans les demandes de rôles du travail ou du contexte de travail ».*

Hepner et al (1994) définissent trois typologies des transitions de carrière qu'il semble intéressant de mettre en lumière étant donné la typologie des publics rencontrés par les CFA et CFPPA dans le cadre de la formation professionnelle :

- Changement de tâche : changement dans l'activité professionnelle.
- Changement de poste : avec le même employeur ou non, changement de lieu d'exercice ou non.
- Changement de secteur professionnel : reconversion.

Origine et historique de la notion de transition professionnelle

L'idée de transition est apparue depuis que l'homme est homme mais la notion date des années 80. A la fin de ces années-là, une petite dizaine d'ouvrages d'ouvrages en parle sous le sens : « fin d'étude vers le début de l'emploi ». On part du principe que nous ne serons plus amenés à vivre d'autres transitions dans la mesure où l'emploi que l'on occupe sera le seul et l'unique de sa carrière. Cependant, en 1998, le Mouvement des Entreprises de France (MEDEF) indique qu'il ne garantit plus l'emploi à vie mais qu'il favorise l'employabilité des salariés. Près de quinze années se sont écoulées et le MEDEF parle toujours de l'employabilité du salarié et privilégie la formation hors du temps de travail. En 2009, les textes de loi issus des accords nationaux interprofessionnels (ANI) sur le développement de la formation tout au long de la vie concourent en ce sens. Ils insistent sur la nécessité de préparer les personnes à remobiliser leurs compétences d'employabilité en vue de leur réinsertion professionnelle. L'atteinte de ces objectifs sera principalement portée par les régions et les services déconcentrés de l'Etat ainsi que les Organismes Paritaire Collecteur Agréé (OPCA).

Transition professionnelle et incertitude

La transition professionnelle nous expose à l'incertitude. Celle-ci peut présenter un côté négatif du fait que l'on soit « en panne » avec sa représentation de l'avenir alors que l'on en a besoin pour former des hypothèses, se fixer des buts... Si la transition professionnelle engendre une souffrance liée au manque de représentation et donc à l'impossibilité de faire des choix, il y a tout de même un aspect positif non négligeable que nous devons valoriser à savoir la marge de liberté. Autrement dit, ce sont tous les inattendus du projet, tout ce qui peut survenir dans ces moments où l'on s'interroge et qui nous permettent d'envisager des choses qu'avant nous n'envisagions pas. En effet, lorsque nous sommes en poste depuis longtemps, nous pouvons nous installer dans une routine quotidienne. En période de stabilité, il y a ce qu'Alain Ehrenberg nomme « *la fatigue d'être soi* » (*La fatigue d'être soi, dépression et société*, 2008). L'incertitude n'est donc pas négative car dans certaines circonstances l'inattendu du projet peut aider à se renouveler et donc éviter cette « *fatigue de soi* » (*Yves Clot, Le travail sans l'homme*, 1995).

Cela engendre donc des questions tout à fait légitimes, telles que :

- Pendant combien de temps vais-je être dans l'incertitude ? Comment vais-je faire pour en sortir ?
- Comment exploiter au mieux mon niveau de qualification par rapport à ce qui me tient à cœur?

S'il semble difficile voire impossible de prévoir la durée pendant laquelle le sujet sera dans l'incertitude, l'ingénierie de formation devra nécessairement intégrer ce paramètre afin d'accompagner au mieux le sujet dans ces périodes de doute.

Colin Murray Parkes (1971) parle de transition psycho-sociale et considère que l'individu vit un processus de changement qui le conduit à s'adapter à sa nouvelle situation. Cette adaptation va engendrer perte (deuils, séparations...) et/ou gain (enfants, promotion pro). Perte ou gain demande une certaine adaptabilité qui nous affecte dans notre représentation du monde et de nous-mêmes.

John Hayes et Peter Nutman nous alertent également sur la prise en considération de trois aspects liés à la transition professionnelle à savoir :

- Le choc et l'immobilisation : à l'intérieur de cette phase il y a un petit regain d'espoir qui nie ou minimise le changement dans lequel on est entré ;
- La désillusion : qui engendre une tension par rapport à son identité (dois-je changer ?) et qui risque de générer un repli sur soi ;
- Le début d'un cheminement vers un autre soi-même (stable ou non) pouvant réactiver les phases précédentes.

En conclusion, cette approche théorique démontre l'importance de prendre en considération les subtilités gravitant autour du sujet avant même son entrée en formation. La prise en compte du sujet en formation doit se faire dans son entier. Il nous semble que ces questions qui sont souvent posées à propos des adultes en formation, peuvent également éclairer la prise en compte des jeunes qui entrent en formation par apprentissage. Le passage de la vie scolaire à l'apprentissage, les nécessités d'adaptation, les doutes que cela génère sont trop peu considérés.

CHAPITRE VII : PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Si le chapitre précédent met en exergue les dissonances cognitives que peuvent engendrer la transition professionnelle et en quoi les appréhender est une nécessité, ce chapitre a pour objectif de nous sensibiliser à la prise en compte de l'alternance. Cette modalité spécifique est un atout majeur de réussite pour l'apprenant à condition d'en maîtriser les principales caractéristiques. Après avoir défini ce concept ainsi que les quatre dimensions qui composent l'alternance, nous verrons en quoi tendre vers une pédagogie de l'alternance intégrative devient un impératif.

1. Définition du concept

* **La pédagogie** : selon nombre d'auteurs, elle peut désigner, la « science de l'éducation », les méthodes d'éducation ou encore la méthode de l'éducation. Ce terme dérive du grec παιδαγωγία, de παιδος (paidos) « l'enfant » et αγω « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'Antiquité, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires et qui lui fa

isait aussi réciter ses leçons et faire ses devoirs.

* **La pédagogie différenciée** : elle considère que tous les apprenants sont différents, elle respecte et valorise ces différences. Elle permet donc à des apprenants différents de progresser à leur rythme, à leur manière, selon leurs méthodes, pour arriver bien sûr aux mêmes objectifs.

* **L'alternance** : (formation en / formation alternée) méthode pédagogique qui associe :

- des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés dans des organismes de formation ou dans des sessions de formation ;
- l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements reçus et le métier à acquérir.

Selon Noël Denoyel, la pédagogie de l'alternance « *c'est un temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités* »

scolaire / universitaire et professionnelle / sociale » (In Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE*, 2009, p.73).

La formation alternance est conduite au sein d'un établissement, c'est-à-dire en situation. Cette démarche partenariale a **trois objectifs principaux de formation** :

- faire l'expérience à son propre compte de l'alternance comme modalité d'apprentissage,
- développer la transdisciplinarité, le travail en équipe et le partenariat avec les entreprises,
- communiquer en séminaire et échanger avec d'autres équipes pédagogiques.

La formation permet à ceux qui le souhaitent de vivre une expérience réfléchie d'alternance en introduisant un changement de leur pratique, de leurs habitudes. Si nous devons définir en quelques mots ce que représente l'alternance, nous dirions simplement en reprenant les termes de Jacques Ozanam que c'est « *un temps plein de formation dans une discontinuité d'activité, de lieu, et de temps.* »

Il est important de sensibiliser l'ensemble des acteurs de la formation sur ce point. On s'aperçoit avec le temps que les apprentis sont plus sensibles à l'entreprise qu'à l'école au niveau CAPA et BEPA et que la parité s'installe à partir du niveau BAC. Cela s'explique sans doute par les responsabilités qui leur sont confiées. Au niveau V les entreprises confient uniquement des tâches techniques et pratiques alors qu'au niveau IV certaines entreprises s'attachent à les responsabiliser sur des compétences de chef de chantier faisant davantage appel à la théorie étudiée au centre. L'objectif premier du formateur technique est donc de s'appuyer sur l'alternance entreprise – CFA pour générer des ponts entre pratique et théorie.

2. L'alternance sous quatre dimensions selon André Geay

Il semble important de revenir brièvement sur les dimensions qui composent l'alternance et de souligner en quoi l'expérience est un point fort dans cette modalité de formation. André Geay dénombre quatre dimensions qu'il développe en 1998 dans son ouvrage *L'école de l'alternance*. Ces dimensions sont les suivantes :

Institutionnelle : C'est le partenariat à parité d'estime. Le choix du tuteur est tout aussi important que celui de l'entreprise en fonction du projet du jeune. L'étude exploratoire menée en 1999 à l'ESCP-EAP montre que la réussite de l'apprentissage est liée à la relation avec le Maître d'Apprentissage. Le choix de l'entreprise est fonction du projet. L'affect joue un rôle important dans l'évolution du jeune. Il est monnaie courante de voir un apprenti changer d'employeur entre la première et la seconde année du fait d'un relationnel difficile. Le rapport à l'adulte est une étape difficile à franchir pour un adolescent.

Personnelle : Construire son identité personnelle et professionnelle par l'alternance signifie apprendre autrement. Le rapport au savoir passe par l'apprentissage expérientiel et non pas uniquement par le savoir formalisé. Les apprenants développent une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise. Ils se réfèrent à leurs pratiques quotidiennes en entreprise pour répondre aux situations didactiques.

Pédagogique et Didactique : Ces deux phases sont les plus ignorées. On ne peut continuer à enseigner sans rien changer à l'organisation magistrale des cours. Il faut former des praticiens réflexifs, aussi l'expérience doit-elle être relue, de nouveau problématisée et analysée. La transdisciplinarité s'avère indispensable. L'apprenant doit pouvoir faire des liens entre « pratique en entreprise » et « savoirs d'école ». La volonté première du formateur doit être de développer de la réciprocité dans la relation vis-à-vis de l'apprenant. Travailler à parité d'estime n'est pas une démarche allant de soi mais c'est en occupant cette posture qu'on induit chez l'apprenant l'envie d'apprendre. De plus, comme le disait John Dewey « *toute leçon doit être une réponse* ».

Au CFA nous nous sommes penchés, depuis trois ans, sur ce problème et avons institué le Retour sur Expérience en début et fin de chaque quinzaine. Cette pratique, bien connue des maisons familiales, est nouvelle pour nous. Sur la base du volontariat, l'apprenant présente oralement, devant le reste de la classe et un binôme de formateurs

(généraliste et technicien), soit une activité au choix réalisée en entreprise, soit un thème imposé associant théorie et pratique. L'intérêt pédagogique est indéniable. Non seulement l'apprenant débute la session avec une bonne note ce qui le met dans de bonnes conditions réceptives mais ce travail débouche également sur un débat permettant de comparer les méthodes et pratiques de chacun.

Le métier de formateur ne consiste pas à enseigner des modélisations ou des théories toutes faites. Bien au contraire, il consiste à leur apprendre, à produire leur propre savoir, à leur permettre de développer une intelligence de la complexité en naviguant du « faire pour comprendre » au « comprendre pour faire ».

Les référentiels sont certes des documents officiels, toutefois alléger les programmes nous semble nécessaire. Nous devons nous attacher à l'utilisation des connaissances communes beaucoup plus qu'à leur acquisition. Les entreprises reprochent régulièrement aux étudiants d'avoir des difficultés à utiliser leurs savoirs en situation concrète. Nous rejoignons complètement Jean Clenet et Pascal Roquet¹⁸ sur les trois fonctions à mettre en œuvre pour concevoir au mieux l'alternance. Ils présentent tout d'abord la **fonction apprentissage** qui s'adapte pour les jeunes et les adultes en mal d'école ou d'entreprise. Vient ensuite la **fonction d'intégration socioprofessionnelle** qui postule que lorsque la rupture des liens a généré l'exclusion, l'alternance s'avère un moyen de reconstruire des liens entre soi, les autres et l'organisation. Enfin, ils mettent en avant la **fonction qualification** qui est en lien direct avec la notion d'employabilité. Même si beaucoup de discours vont dans ce sens, le concept de l'alternance est souvent mis en porte à faux à cause des problèmes entre la culture scolaire et professionnelle, syndicale ou politique.

Il est récurrent lors de visites de maîtres d'apprentissage de s'apercevoir que les apprentis sont utilisés comme de la main-d'œuvre peu coûteuse, l'aspect pédagogique et formateur passant au second plan. Trop de professionnels sous-estiment l'importance de leur rôle dans la formation de leur(s) apprenti(s). Le dialogue est primordial dans l'alternance, aussi il nous semble judicieux d'aborder en quelques lignes la vision de Noël Denoyel sur l'alternance dialogique.

Notre métier de formateur consiste à faire décrire et expliciter l'expérience du jeune afin qu'il développe sa propre compétence interrogative. Pour André Duffaure « **le processus**

¹⁸ CLENET, Jean et ROQUET, Pascal, *Conception et qualités de l'alternance, Modélisation d'une expérience régionale*, in Education permanente, juin 2005, *L'alternance, une alternative éducative ?* n°163, page 43.

d'alternance intégrative est une recherche action / formation où le temps passé dans la vie précède le temps passé dans la classe » (André Duffaure, 1985). En tant qu'anciens apprentis, nous corroborons ce concept qui développe l'idée inverse du cursus scolaire traditionnel, c'est-à-dire engranger des savoirs scolaires en vue de les retranscrire dans la vie professionnelle. Cette difficulté que nous rencontrons il y a dix ans est encore valable pour les apprenants avec lesquels nous travaillons quotidiennement. Mais, comme le souligne très justement Noël Denoyel, « *développer le processus inverse demande que la reconnaissance précède la connaissance* ».

Certains apprenants quittent le système scolaire traditionnel parce qu'ils se sentent mis à l'écart. De ce fait, le premier travail du formateur est de s'intéresser aux jeunes avec lesquels il va travailler durant deux années et de leur faire comprendre que lui-même va s'enrichir des expériences professionnelles de chacun. Travailler à parité d'estime est un élément primordial. L'alternance c'est concevoir l'action éducative en partenariat avec un réseau de partenaires co-formateurs, parents, responsable d'entreprise, Maître d'Apprentissage et tuteurs formateurs. C'est aussi développer une pédagogie de la coopération plus que de la compétition. Les apprenants ont souvent souffert d'être les derniers de la classe non pas parce qu'ils étaient incultes mais du fait que les moyens mis en œuvre ne leur permettaient pas de conceptualiser le problème. Instaurer les débats et la discussion permet à chacun de s'exprimer et de répondre à sa façon. En tant que formateurs nous tendons à nous attacher plus au questionnement qu'à la réponse. Dans la mesure où l'enseignement en CFA consiste à s'appuyer sur les faits, les pratiques, les expériences, il n'existe pas de réponses toutes faites.

3. L'alternance intégrative ou comment développer une réelle culture de l'alternance

Avant de changer de chapitre et de développer la place du concept de compétence dans l'ingénierie, il semble intéressant de conclure celui-ci sous forme de perspectives qui, nous l'espérons, seront suffisamment étoffées pour faire l'objet de piste de réflexions en conclusion de ce mémoire pour penser au mieux une ingénierie de la formation pour adultes. Pour étayer ses dires, nous nous appuierons non seulement sur nos quinze années d'expériences en tant qu'apprenti et formateur mais aussi et surtout sur la revue *Education permanente* parue en janvier 2012 intitulée « *L'alternance au-delà du discours* ».

CFA et entreprise même combat : celui de la réussite

Aujourd'hui encore, et ce malgré les efforts consentis par le CFA, l'alternance reste trop juxtapositive. Si dans le discours les formateurs ont conscience de l'importance de l'entreprise dans la formation du jeune, dans les faits le clivage est encore trop marqué. Travailler de manière efficiente avec et pour les apprentis nécessite avant tout une réelle culture de l'alternance. La notion de praticien réflexif recherchée par les formateurs chez les apprentis doit faire l'objet de réciprocité. Pour nous aider en ce sens la région Centre finance depuis près de dix ans maintenant un programme dédié aux formateurs en alternance. Le CFA compte à ce jour plus de vingt-cinq formateurs dont la quasi-totalité travaille à temps plein. Depuis la mise en place de cette formation, seuls trois formateurs en ont bénéficié, et ce, suite à leur propre demande. Sur les trois formateurs, deux sont encore en poste, le troisième fut déçu par le fonctionnement actuel du système. Le décalage entre le discours politique de l'Etat et la réalité de terrain aura eu raison de sa motivation. Comment peut-on parler de formation tout au long de la vie alors que dans les faits le CFA ne cotise à aucun organisme collecteur paritaire agréé ? Comment peut-on être soi-même un bon praticien réflexif quand les portes de la formation vous sont d'emblée fermées ? Si la formation du Programme Régional de Formation par Alternance (PRFA) n'existait pas nous serions dans l'incapacité de comprendre et d'échanger autour de l'alternance. Chaque quinzaine les apprentis reviennent avec, dans leur besace, de nouvelles expériences qui ne peuvent être ignorées. Freud considère « *qu'il faut accepter qu'enseigner est un métier impossible* ».

Il ne faut pas considérer que notre métier d'enseignant ou de formateur est d'apporter des réponses à l'ensemble des questions qui nous sont posées mais il faut plutôt partir du principe qu'enseigner c'est mettre en questions. C'est dans cet esprit que l'expérience vécue par nos apprentis constitue une richesse qui doit être la base de notre travail. En tenant ces propos, certains nous dirons, à juste titre : *« c'est bien beau ce discours de pseudo-pédagogue mais concrètement je fais comment avec mon référentiel ? »* ou bien encore : *« Comment transmettre l'intégralité des savoirs, savoir-faire et autres savoir-être dans un volume horaire amputé de moitié du fait de la présence en entreprise lorsque l'on œuvre avec des apprentis ? »* Le référentiel s'avère être souvent ressenti comme étant un carcan par les formateurs, qu'ils soient novices ou expérimentés. Nous y reviendrons plus en détails dans le chapitre suivant cependant nous pouvons d'ores et déjà tenter une première réponse.

Ce qui est sûr c'est que la formation TUTAC destinée aux jeunes formateurs n'apportera pas de réponse à cette question car les inspecteurs qui interviennent dans celle-ci ne sont pas, à ce jour, des spécialistes de l'apprentissage. Aussi, il n'est pas évident pour un nouveau formateur de mettre en pratique cette formation car, bien que le référentiel soit identique sous statut scolaire ou apprenti, on ne tient pas compte que la majorité du temps les apprentis sont en entreprise. Pour autant, la réponse ne peut se résumer simplement à : *« l'entreprise »*. Ce qui est une certitude en revanche c'est que celle-ci doit être tout autant présente dans les savoirs théoriques que pratiques. Pour ce qui est des savoirs pratiques, nul doute que le CFA doit, de par son large réseau de professionnels, l'inciter à venir participer aux travaux pratiques et aux évaluations, et ce de manière régulière. Son regard a autant de valeur que celui du formateur si ce n'est plus pour les apprentis du fait que ce soit *« un patron »* qui fasse le déplacement. De même, la diversité du métier et les obligations liées à l'évolution du marché ont demandé aux entreprises de se distinguer les unes des autres en développant des savoir-faire spécifiques. On peut alors aisément envisager une co-animation entre le formateur et le professionnel sur des thèmes techniques spécifiques. Le formateur de technique n'a pas pour vocation de maîtriser toutes les techniques, qui plus est nouvelles, en sachant qu'il n'existe aucun espace dédié au développement de son propre savoir-faire. En même temps est-ce une nécessité ? Nous pensons que non, dans la mesure où le rôle du formateur est de trouver un moyen pédagogique pour transmettre un savoir. Il n'est écrit nulle part que le moyen c'est lui-même. Une pédagogie intégrative serait par définition, dans le cas présent, une pédagogie qui intégrerait l'entreprise dans la

salle de classe ou dans les ateliers de travaux pratiques. En favorisant cette démarche et en sensibilisant les entreprises sur leur rôle de formateur on peut supposer comme l'indique Patrick Mayen et Paul Orly que *«pendant les périodes en entreprises, les apprentissages fondamentaux sont laissés de côté. Pourtant, la fameuse alternance intégrée trouverait enfin en ce domaine un espace d'existence, si les employeurs ne pouvaient ne pas être seulement consommateurs mais devenir coproducteurs¹⁹ des capacités de leur stagiaire. Cela éviterait une dispersion des efforts.»* (Education permanente, Mars 2012, p 58)

Mixité des publics ou comment s'enrichir mutuellement ?

Une pédagogie intégrative ne signifie pas uniquement prendre en compte l'entreprise comme lieu privilégié d'apprentissage de savoirs qu'ils soient d'ordre théorique ou pratique. La notion d'intégration doit s'étendre au sein même des centres de formation d'apprentis. Est-il absurde de considérer le CFA comme un lieu d'accueil ouvert à tous quelque soit son parcours et son origine ? Les CFA, qui sont encore dans de très nombreux esprits un lieu d'accueil pour jeunes en difficulté scolaire, peuvent-ils à leur tour se permettre de ne pas considérer la demande d'un adulte en reconversion pour laquelle le CFPPA n'a pu répondre favorablement au regard de son offre de formation, à ce jour, restreinte ? Il ne s'agit aucunement là d'une attaque quelconque vis-à-vis du CFPPA mais plutôt d'une constatation. Les demandes qui nous parviennent depuis plusieurs années ont toutes étaient orientées vers le CFPPA mais les formations proposées ne correspondaient tout simplement pas aux souhaits des demandeurs, d'où notre positionnement. Nous sommes un organisme avec une mission d'intérêt public et, qu'on le veuille ou non, il est de notre devoir d'être à même d'étudier et plus largement de répondre positivement à une demande d'adulte. S'il est compliqué, dans un premier temps, de monter une formation avec un groupe d'adultes spécifique pour des questions financières, il paraît cependant possible de réfléchir à l'intégration d'adultes. A court terme il sera nécessaire de mieux réfléchir l'intégration de jeunes issus d'origines scolaires différentes dans le cas notamment du baccalauréat-professionnel. Actuellement, au sein d'un même groupe classe, nous pouvons trouver des apprenants issus de troisième générale, d'anciens apprentis possédant un CAP dans le domaine de la filière ou issus d'une filière voisine, des

¹⁹ On rappellera ici que, dans le passé, les travaux conduits dans le cadre de la mission « Nouvelles qualification », jusqu'en 1994, ainsi que les systèmes d'alternance intégrée développés par EDF-GDF ont mis en place des partenariats très efficaces.

apprenants issus de classe de seconde générale. Cette diversité est certes d'une grande richesse mais pose de grandes difficultés sur le plan pédagogique. Si ces difficultés font l'objet de bon nombre de débats au sein du collège, on oublie trop souvent que les CFA et les lycées y sont eux aussi confrontés.

Sur ce sujet Patrick Mayen et Paul Orly ne trouvent « *ni sérieux ni honnête de prétendre que l'individualisation de la formation pourrait répondre à cette question, en tout cas pas en demandant aux enseignants ou aux formateurs d'individualiser au sein du groupe, pas plus qu'en proposant quelques heures épisodiques de soutien* » (*Education permanente, Mars 2012, p 60*). Aussi cela pourrait être le moment idéal pour intégrer ce facteur supplémentaire et réfléchir à une vraie culture professionnelle, culture qui abolirait définitivement la vision selon laquelle on est soit un manuel soit un intellectuel. Cependant comme le pensent les deux auteurs précédents : « *si l'on souhaite donner à tous les chances de découvrir et de développer une large gamme de possibilités d'exprimer des capacités de différentes nature, il serait nécessaire que cela ne commence pas avec l'entrée dans les situations professionnelles, mais relève de l'ensemble du parcours scolaire.* » (*Education permanente, Mars 2012, p 60*). Ils argumenteront leur pensée en précisant qu'il est nécessaire de reconnaître ces différentes capacités, bien que non scolaires, comme ayant une valeur équivalente. Les entretiens exploratoires seront à ce titre une mine d'informations pour avoir des pistes de réflexions s'appuyant sur le vécu de collègues issus de l'agriculture ou non.

Enfin, lors d'une après-midi passée au côté d'un conseiller en formation continue du GRETA, nous avons eu la chance de rencontrer une personne d'une cinquantaine d'années qui venait retirer son dossier en vue d'intégrer une formation dans un groupe dit « dédié » qui regroupe uniquement des adultes en formation continue. Certes les âges peuvent varier entre 18 et 55 ans et les métiers initiaux être d'origines très diverses, mais en l'occurrence ce choix démontre qu'il paraît plus facile de regrouper des adultes entre eux que de mélanger les publics. Nous supposons que les raisons sont identiques à celles évoquées dans un des entretiens avec un formateur où il nous expliquait que créer des groupes dédiés était plus facile du fait de la maturité des apprenants et de la difficulté qu'ils peuvent avoir à concevoir qu'il y ait du chahut dans une classe. Les adultes en reconversion ont une nécessité absolue de retrouver un travail et estiment de ce fait ne pas avoir de temps à perdre avec des enfantillages. En abordant ce dispositif, le postulant nous explique que lors d'une précédente formation, il était intégré à un groupe de six jeunes

apprentis et que l'expérience fut pour lui riche et positive pour le reste du groupe. Si cette intégration d'un adulte semble efficiente pour tous, on peut tout de même s'interroger sur une expérience où celui-ci aurait intégré une classe d'une vingtaine d'apprentis. Ce questionnement trouvera des éléments de réponse dans la troisième partie de cette recherche consacrée entre autre à l'analyse des entretiens.

Au cours de ce même entretien, une discussion collégiale s'est engagée lorsque le conseiller indiquait la nécessité de présenter l'adulte au formateur avant son entrée en formation. Là aussi on peut s'interroger non seulement sur la place de l'adulte au sein d'un groupe classe mais aussi sur le positionnement du formateur en présence d'un ou plusieurs adultes dans son effectif. Rappelons-nous que pour ce dernier facteur l'entretien exploratoire au sein d'un CFA-CFPPA de la région Centre mettait en exergue une typologie différente en fonction du public et, qu'à première vue, un formateur n'est pas forcément à même de travailler avec une telle mixité. Se positionner à parité d'estime malgré la disparité de la place nécessite d'être au clair avec soi même et d'être à même d'accepter de se remettre en permanence en questions. Par expérience, il semble difficile d'intégrer naturellement cette démarche sans une sérieuse culture de l'alternance. Toutefois, les entretiens montreront qu'au delà de la culture de l'alternance, qui peut s'acquérir au regard de la formation dispensée, se cache un certain nombre d'éléments tout aussi importants à considérer et sur lesquels il faudra être vigilant notamment lors du recrutement du formateur.

En conclusion de ce chapitre sur l'alternance et plus particulièrement sur l'alternance intégrative, nous pensons que celle-ci est un moyen de valoriser l'expérience et les savoirs qu'elle comporte. L'alternance c'est aussi la réciprocité et plus spécifiquement la pédagogie de la réciprocité. Il s'agit là de considérer que malgré la disparité de la place liée à la posture que l'on occupe en tant que formateur, le vécu des apprenants, jeunes ou adultes, nous enrichit quotidiennement.

CHAPITRE VIII : COMPETENCES

Ce n'est pas que nos préoccupations n'ont pas évolué entre notre soutenance de DUHEPS en 2008 et aujourd'hui mais force est de constater que des notions ou des concepts connexes sont encore et toujours d'actualité. En effet, le concept de parité d'estime nous semble en lien avec la compétence. En 2008, celui-ci faisait l'objet d'un chapitre en lien avec la pédagogie de l'alternance. Aussi pourquoi ne pas l'intégrer dans un même chapitre étant donné que ce concept majeur ressurgit du fait du contexte de travail qui reste le même ? Et bien avant l'intervention de Francis Minet et les lectures de Le Boterf nous n'aurions pas imaginé l'associer à la compétence.

Ce chapitre se décomposera en plusieurs sous-chapitres au travers desquelles nous expliquerons plus en détail le choix d'intégrer ce concept connexe. Mais dans un premier temps il semble nécessaire de présenter la compétence sur un plan historique, de la définir et voir en quoi celle-ci est en lien direct avec la mise en place d'une ingénierie.

Historique de la compétence

Le terme compétence et l'intérêt porté à celui-ci n'est pas uniquement un effet de mode. Cela tient essentiellement au fait qu'il soit rattaché à deux autres notions que sont le management et les ressources humaines. Autrement dit, ce concept, qui n'est pas uniquement en lien avec les entreprises, suscite chez elles une appétence toute particulière. Ce détour historique a pour objectif de situer notre propos et de mieux appréhender les raisons pour lesquelles, nous le verrons, il existe autant de définitions pour définir un seul et unique concept. Nous appuierons notre démarche en faisant référence à Guy Le Boterf²⁰ qui, dans son principal ouvrage intitulé « *Construire les compétences individuelles et collectives* » a rafraîchi ce concept de la compétence.

Dans les entreprises, le management par les compétences semble être à l'origine de cet engouement. L'évolution du contexte socio-économique du travail mais également la fonction « ressource humaine » en sont les principaux facteurs. Les entreprises doivent de plus en plus composer avec l'incertitude quotidienne des marchés, qui plus est en période de crise. D'un côté, les clients de plus en plus exigeants font marcher la concurrence et de

²⁰ Docteur d'Etat en lettres et sciences humaines et Docteur en sociologie, Guy Le Boterf est directeur de son propre cabinet conseil ; c'est un expert nationalement reconnu dans le monde de l'entreprise.

l'autre, les actionnaires cherchent non seulement à avoir un contrôle plus large sur le fonctionnement de l'entreprise mais aussi et surtout des retours sur investissement quasi immédiats. La modernisation des entreprises s'est traduite par une importante phase de mécanisation des postes de travail. Ce phénomène de dématérialisation au profit de la robotisation rend plus complexe le travail demandé et surtout moins lisible le résultat attendu. L'homme n'est plus totalement maître de l'objet à produire. La gestion du temps et les notions d'employabilité deviennent alors plus prégnantes pour les entreprises étant donné le décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Comme l'indique Guy Le Boterf, « *il serait absurde de penser que les entreprises ont attendu les années 1980 ou 1990 pour se préoccuper des compétences de leurs employés* » (Le Boterf.G, 2006, p18). La principale différence est que les compétences d'un salarié dans les années 50 sont bien différentes de celles attendues en 2012. Certes la loi du 16 juillet 1971 sur l'apprentissage a permis, avec l'apparition des CFA, de répondre en partie aux besoins de main-d'œuvre qualifiée recherchée par les entreprises. Cependant la réactivité dont les entreprises doivent faire preuve nécessite une plus forte prise en compte du développement des compétences au sein même de la structure.

Si le poste des Ressources Humaines consistait, dans les années 60-70, en la prise en compte de l'administration et la gestion du personnel, une évolution est à noter dans les années 80-90 avec la notion de ressources humaines. En effet, à partir de cette époque il s'agira non seulement de gérer les ressources humaines mais surtout de les valoriser. C'est durant cette même décennie que les termes de gestion prévisionnelle des emplois, d'ingénierie de formation, de développement des compétences et d'individualisation font leur entrée dans le monde du travail. Ce dernier terme sera d'ailleurs largement mis en avant dans les années 2000 avec la notion d'individualisation de la ressource humaine. La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) ainsi que la gestion des carrières seront le fer de lance de ces années. En 2010, la principale évolution est liée au contexte démographique et par conséquent à la gestion des seniors du fait de la grande vague de départ en retraite de la génération des « *baby boomers* ». Les principales préoccupations des entreprises résident en leur capacité à conserver le savoir-faire des seniors mais aussi à améliorer les techniques de recrutement.

La compétence, en quoi consiste-t-elle concrètement ?

Il existe bon nombre de définitions concernant la compétence. On peut en recenser à ce jour plus de deux-cents. C'est d'ailleurs la principale difficulté que nous rencontrons dans ce mémoire en travaillant ce concept. Cette importante diversité démontre l'engouement autour de ce concept. Aussi, donner une seule définition dans ce mémoire et considérer qu'elle est juste et représentative serait prétentieux. Néanmoins en voici quelques-unes qui se rapprochent de la vision que nous pouvons nous en faire.

Tout d'abord, selon Sandra Bélier : *"la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée"* (In Le Boterf .G, 2006, page 20).

Dans le même état d'esprit, Guy Le Boterf²¹ considère qu'être compétent c'est « ***de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables.*** »

Enfin plus récemment, Francis Minet, dans le cadre d'une intervention à la Faculté de Tours²², la définissait comme « ***la mobilisation pour l'action :***

- ***des connaissances nécessaires à la compréhension de son contexte et à la représentation du but,***
- ***des représentations des techniques, des procédures et des méthodes adaptées au résultat visé,***
- ***des automatismes et des gestes permettant la mise en œuvre de l'action,***
- ***de l'expérience acquise favorisant leur régulation.*** »

Le point commun fédérateur de ces trois définitions résulte dans la prise en considération que la compétence est liée à l'action. C'est un facteur déterminant à prendre en compte notamment pour l'évaluation de celle-ci. Cela signifie qu'une compétence visée ne peut être évaluée sur papier sauf si celle visée est de savoir écrire. L'ingénierie de formation pour adultes effectuée au sein du CFA devra impérativement considérer ce processus dans les évaluations intermédiaires du candidat. Toutefois on peut se poser la question suivante : Pourquoi le CAP et BP agricoles sont les seuls diplômes à être évalués aux travers d'évaluations pratiques tant au CFA qu'en entreprise et seulement en examen terminal ? Cela signifierait-il que plus le diplôme est élevé moins les compétences sont prises en compte ?

²¹ Dans la 4^{ème} édition de : « Construire les compétences individuelles et collectives », page 49.

²² Intervention dans le module optionnel du Master II Sifa le 16/12/2011.

Le monde de l'entreprise reste, nous semble-t-il, trop éloigné du système de formation qu'il soit initial ou continu. Les référentiels n'entrent pas suffisamment par la compétence visée. En tant que formateur, il est aisé de constater que la compétence se résume trop souvent en l'énumération de savoirs, savoir-faire et savoir-être. La liste d'activités et la liste de compétences sont bien souvent accolées. Dans son ouvrage sur les compétences individuelles et collectives, Le Boterf s'interrogeait vis-à-vis de la majorité des référentiels en se faisant la remarque suivante : « *Une folie analytique s'est parfois emparée du découpage : activités, sous-activités, tâches, éléments de tâche, savoirs, savoir-faire, savoir-être... Où se trouve la compétence ? S'agit-il de la liste ? De chacun de ces éléments ? Suffit-il de posséder une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour être reconnu compétent ?* » (Le Boterf. G, 2006, page 51)

Au regard des précédentes définitions de ce concept, nous proposons de traduire celui-ci par un exemple concret qui met en évidence les raisons pour lesquelles une grande majorité des écoles d'ingénieurs a très largement développé l'alternance et de ce fait intégré le monde de l'entreprise. Les ingénieurs fraîchement diplômés qui intégraient le monde de l'entreprise étaient considérés comme peu compétents malgré leurs grandes connaissances théoriques. Savoir appliquer une procédure dans un cadre idéal est une chose, savoir réparer ou anticiper une panne suite à un ou plusieurs événements imprévus en est une autre. La compétence d'un salarié se juge sur sa capacité à gérer l'incertitude, à faire preuve d'invention, d'ingéniosité, de réactivité.

Après ce détour, aussi rapide soit-il, sur la définition de la compétence, voyons maintenant en quoi il semble pertinent de faire le lien avec le concept d'ingénierie.

L'ingénierie de compétences pour qui et pourquoi ?

Si l'on considère la vision de Thierry Ardouin qui utilise pour décrire l'ingénierie les quatre verbes d'action que sont : Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer alors tout organisme est concerné qu'il soit en lien avec l'entreprise (consultant, responsable des ressources humaines), avec un organisme de formation continue type AFPA ou GRETA, ou bien dans le cas présent avec un centre de formation pour apprentis. Le concept de compétence qui s'y rattache est lui aussi tout aussi pluridisciplinaire, cependant il semble nécessaire de dissocier les objectifs de chacun des acteurs engagés du fait du contexte particulier qu'est le nôtre.

Dans la mise en œuvre d'une ingénierie de formation au sein du CFA agricole et à la lumière des acteurs repérés dans l'approche conceptuelle, on distingue trois acteurs principaux :

- Le CFA représenté par la direction et l'équipe pédagogique,
- Le(s) stagiaire(s) issu(s) d'origines et de parcours différents,
- L'entreprise représentée principalement par le maître d'apprentissage.

Le prescripteur qu'est Pôle emploi n'est volontairement ici pas inclus dans la mesure où celui-ci a un rôle d'accueil en amont, de suivi global de la formation et de financeur. Cependant celui-ci n'agira pas sur l'ingénierie de la formation en tant que telle. Attachons-nous à comprendre et à distinguer les compétences à mobiliser par chacun des protagonistes afin que l'ingénierie soit la plus efficiente possible.

Le CFA : comment initier une culture de la compétence ?

Chaque acteur du centre occupe une place différente et intervient par conséquent à divers moments de l'ingénierie. Mais alors, quelles sont les compétences qui doivent être maîtrisées ? A quel moment sont-elles mises en œuvre ? Par qui et comment les acquérir ou les développer ?

A ce jour le coordinateur pédagogique (B) valide et modifie un dossier conçu et chiffré par le responsable du centre de ressource en charge notamment de la FOAD (C). La conception, nous le rappelons, est en partie réalisée en collaboration avec le formateur technique (D). La validation définitive reste sous la tutelle du directeur de l'établissement (A).

Pour A en collaboration avec B, il s'agit de définir pour chacun des formateurs susceptibles d'intervenir dans la formation continue :

- l'ensemble des missions, activités, tâches techniques, organisationnelles, humaines à assumer dans ce poste,
- analyser les critères de performance liés au but, à la mission ou au rôle souhaité,
- préciser les critères de réussite du poste,
- vérifier les conditions de réalisation liées à un objectif et aux activités,

- identifier les moyens ou ressources à disposition (matériels, humains, financiers, logistiques, temporels),
- analyser les activités attendues qu'elles soient explicitement prescrites ou non (obligations implicites de production, de résultat, définition de missions et de rôles aussi bien que celles de tâches, d'initiatives...).

Faire de la formation continue n'est pas une obligation rattachée aux contrats du formateur. A juste titre, le protocole considère ce type d'activité comme de l'ingénierie et par conséquent cela doit faire l'objet d'une lettre de mission. C'est dans la rédaction de celle-ci que les critères précédemment énoncés devront être intégrés.

Pour C en collaboration avec D il s'agit vis-à-vis du candidat :

- d'apprécier :
 - les capacités générales méthodologiques, techniques, relationnelles, créatives,
 - les capacités mises en œuvre sur le précédent poste occupé,
- de prévoir le développement de certaines capacités en adéquation avec les compétences à mettre en œuvre dans le nouvel emploi :
 - mesurer les écarts,
 - établir la corrélation entre les capacités professionnelles exercées et les exigences du poste futur,
- d'estimer la probabilité de réussite professionnelle et la formation à même de répondre aux besoins énoncés,
- de concevoir le parcours individualisé et repérer l'entreprise à même de répondre aux besoins spécifiques du candidat.

Cette étape primordiale ne peut se faire qu'en collaboration avec le technicien du fait qu'il soit « l'expert » du domaine pour lequel le candidat se présente. Il est le seul à pouvoir estimer et vérifier l'acquisition de compétences spécifiques.

En revanche le travail de C qui pourra être mené seul ou en collaboration avec B consistera à :

- concevoir ou accompagner le dossier de financement du candidat,

- définir un profil afin de choisir l'intégration du candidat dans un groupe d'apprenants initiaux ou au contraire spécifiques,
- identifier les moyens ou ressources à disposition (matériels, humains, financiers, logistiques, temporels).

Dans le cas où le candidat ne pourrait être exonéré de tous les modules généraux, il sera nécessaire d'intégrer les formateurs généralistes au projet.

Si de prime abord cette démarche peut paraître logique, en réalité elle ne va pas de soi. Les compétences en ingénierie demandent un minimum de formation pour l'ensemble des acteurs. Lorsque l'on souhaite développer ce type de parcours au sein d'un CFA il est nécessaire de créer non seulement une culture de la pédagogie de l'alternance comme énoncé dans le chapitre précédent mais aussi une culture de la compétence en interne. Le monde de la formation ne cesse d'évoluer et de fait les compétences également. Les développer, les réajuster, les réactualiser demande une réelle motivation qui doit être impulsée par la direction elle-même. Nous aimons à dire qu'il faut se donner les moyens de ses ambitions et dans le cas présent il ne peut y avoir de résultat sans une réelle prise en considération de la spécificité des compétences à mobiliser dans ce type d'ingénierie.

Enfin, on peut se rendre compte de la force de la coopération, de la co-animation dans l'ingénierie. Le flux d'informations à prendre en compte, dans un temps souvent limité, est conséquent et nécessite d'être réparti pour être le mieux traité possible. Cela ne peut se faire que si l'estime est considérée comme un vecteur facilitateur de l'ingénierie de formation et plus spécifiquement de la compétence.

Compétence et estime : deux concepts indissociables ?

Il y a trois ans notre mémoire de DUHEPS²³ portait notamment sur le concept d'estime. Ce concept était alors rattaché à la pédagogie de l'alternance. Nous aurions pu à nouveau faire de même dans celui-ci étant donné le contexte, cependant le rattacher au concept de compétence semblait plus judicieux. S'il est facile de constater que ce concept est présent en arrière-plan dans la partie intitulée « Du trajet au projet », que la pédagogie de l'alternance ne peut, avec le recul, être dissocié de celui-ci, on peut en revanche s'interroger sur un possible lien avec l'ingénierie de compétence. Rarement explicité tel

²³ Melin Frédéric, L'estime comme levier d'autoformation dans la pédagogie de l'alternance, Tours, décembre 2008

quel, ce concept forme pourtant une trame de fond dans chacune des parties du mémoire. S'il l'on observe la première partie, on s'aperçoit assez rapidement que les notions d'encouragement, d'accompagnement d'une personne quelle que soit sa place dans la formation furent des éléments moteurs pour notre épanouissement.

Dans la seconde partie de ce mémoire, consacrée à la présentation des différents concepts, on constate qu'en fonction de la place que l'on occupe, on génère une estime différente. Enfin dans la troisième partie, consacrée entre autre à l'analyse des entretiens, on constate que cette phase ne peut être efficiente que si le travail à parité d'estime interagit entre l'ensemble des interviewés et le chercheur.

Dans le cadre de cette recherche nous ne reviendrons pas sur les trois différents types d'estimes mais uniquement sur la parité d'estime. Toutefois avant de se pencher sur la place du concept connexe de parité d'estime dans l'ingénierie de compétence, nous commencerons par aborder l'approche de Guy Le Boterf. Concernant le concept de compétence, il nous a paru judicieux de s'appuyer sur son approche tripolaire de l'agir. Dans une de ses conférences en 2007²⁴, il donne les différentes conditions de l'agir et présente celles-ci à l'aide d'un schéma qu'il intitule « *Agir : 3 conditions indispensables et cumulatives* ».

Figure 4 : Agir : 3 conditions indispensables et cumulatives



En s'appuyant sur ce schéma il indique que « *le “Vouloir Agir” relève de l'ordre de la motivation de la personne ; le “Pouvoir Agir” relève de l'ordre des moyens accordés et des contraintes imposées par la hiérarchie ou l'environnement ; le “Savoir Agir” relève quant à lui d'un processus pour lequel une démarche d'analyse permet de préciser :*

²⁴ Conférence de Guy LE BOTERF le 7 décembre 2007 – Palais Beaumont - Pau (64) – intitulée : « Professionnalisme, Quels enjeux ? Quels parcours de professionnalisation ? »

- les ressources personnelles et extérieures du professionnel,
- les activités clés qu'il devra réaliser,
- les résultats attendus qui seront les réponses à situation professionnelle donnée.

Savoir agir avec compétence = être capable de traiter un ensemble de SITUATIONS PROFESSIONNELLES »

Cette approche de l'agir associée au concept de compétence sera repris plus récemment dans un article d'Olivier Cachet²⁵ et mis en musique de la manière suivante.

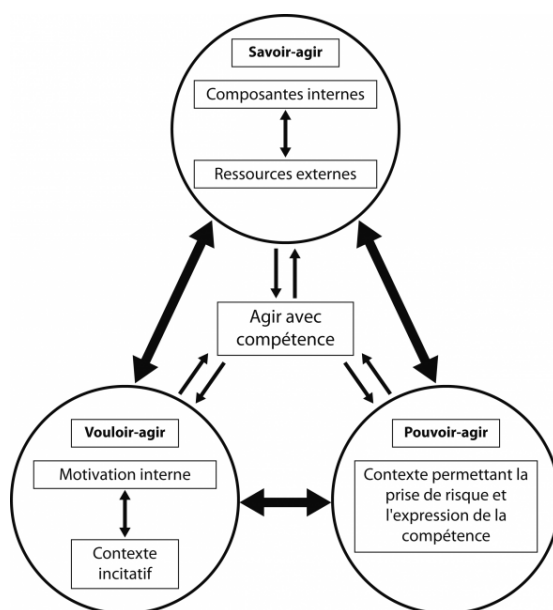


Figure 5 : L'agir selon Olivier Cachet

Ce schéma place l'« agir avec compétence » au centre du modèle tripolaire initié par Guy Le Boterf et met en lumière les spécificités inhérentes à chacune d'elle. Dans le cas de notre recherche on peut, il nous semble, conserver cette idée en y ajoutant nos deux publics concernés que sont les apprentis et les adultes ainsi que les principaux acteurs que sont les formateurs.

²⁵ Olivier Cachet, « *Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir* », paru dans *Lidil*, 39 | 2009

Le tableau aurait donc l'aspect suivant :

	Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Apprentis			
Adultes			
Formateurs			

La mise en place d'une ingénierie de formation pour adultes au sein du CFA nécessitera en effet :

- des composantes internes que l'on peut identifier comme les formateurs, la direction et des ressources externes avec les différents prescripteurs de formations (**savoir agir**) ;
- une volonté de la part des formateurs à s'engager dans cette démarche nouvelle ainsi qu'un management adapté de la part de la direction (**vouloir agir**) ;
- une marge de liberté d'action et d'autonomie pour les formateurs ainsi que des moyens associés (**pouvoir agir**).

Etre capable de travailler à parité d'estime ou comment développer réciproquement ses compétences ?

La parité ne se décrète pas, elle va de soi. Issue d'une parfaite symbiose entre les deux notions précédentes, la parité contribue à renforcer et à développer, au cours des années, les compétences de chacun. Malgré la disparité des places dans la relation entre les apprenants et les formateurs, entre les formateurs et les Maîtres de conférences en Master II SIFA par exemple, chacun permet à l'autre d'exister et de progresser. La réciprocité est optimum à condition que la personne qui donne n'attende pas d'autrui de recevoir à hauteur de ce qu'elle a donné. C'est parce que l'on accepte de donner à un moment que l'on finit par recevoir à son tour.

Au quotidien le formateur accompagne les apprenants pour leur permettre d'obtenir un diplôme. Il leur transmet ses connaissances et n'attend rien de leur part en retour. De même, lorsque l'on part à son tour en formation, le processus est inversé. En outre, la

réussite de l'autre procure une satisfaction et une fierté personnelle nécessaires au bien-être et à la construction de tout un chacun.

Au préalable nous avons indiqué la nécessité pour la direction et l'équipe pédagogique de développer le « Co » pour favoriser l'efficacité du montage de l'ingénierie. Il en va de même pour le travail mené avec le(s) stagiaire(s). Réaliser un entretien avec un candidat potentiel afin de repérer les compétences de celui-ci pour estimer au plus juste combien coutera la formation nécessitera de travailler à parité d'estime malgré la disparité évidente de la place. Une surfacturation engendrera une impossibilité de financement pour le candidat et, à l'inverse, l'établissement serait déficitaire ce qui générerait un manque à gagner non négligeable.

Maintenant, pour ce qui est du lien avec la compétence, il faut se positionner selon plusieurs points de vue à savoir :

→ *Formateur et stagiaire(s) de la formation continue :*

Positionner des stagiaires de la formation continue dans un groupe dédié n'est que rarement viable financièrement pour le centre car leur nombre reste souvent insuffisant. Aussi, le choix de les intégrer au sein d'un groupe classe d'apprentis est le parti pris retenu par un certain nombre de CFA du domaine agricole y compris celui de Bellegarde pour les rares cas ayant fonctionné. Pour le formateur primo arrivant, en décalage avec la pédagogie de l'alternance ou simplement non initié à celle-ci, il peut être très déstabilisant d'avoir un ou plusieurs adultes au sein d'un groupe d'apprentis car le sentiment de jugement est très fort. Le formateur, de par son statut, occupe une place dominante et le sentiment de puissance lié au savoir qu'il possède peut avoir un effet grisant. Intégrer des adultes peut alors générer un sentiment inverse. Les adultes sont très attentifs aux propos tenus et leur vécu peut interagir en la défaveur du formateur. Même si la façon de l'exprimer reste courtoise, le désaccord peut perturber et désarmer le formateur si celui-ci manque d'arguments pour justifier ses propos. Le formateur doit être de préférence, si l'on s'appuie sur l'entretien exploratoire mené au sein du CFA-CFPPA, une personne ayant des connaissances théoriques à jour mais aussi et surtout ayant une bonne expérience de terrain. Le formateur doit, malgré la disparité de la place liée à sa fonction, se positionner à côté et non au dessus du reste du groupe. Cette position sera d'autant plus importante que le groupe est constitué d'adultes pour favoriser le travail à parité d'estime. Accepter de recevoir de l'autre

quelle que soit sa place, de s'enrichir des expériences exposées est un vecteur fort d'acquisition de compétences.

→ *Stagiaire de la formation continue et apprentis :*

Si le stagiaire intègre un groupe classe, l'ensemble de ces individus devra là aussi travailler en ce sens pour ne pas se pénaliser les uns et les autres. Si chacun reste à sa place et laisse suffisamment d'espace pour que la médiation ait lieu, alors le résultat en sera d'autant plus positif. Pour un jeune apprenti, profiter de l'expérience d'un adulte confronté dans son ancien métier à des situations particulières sera bénéfique au même titre que l'adulte s'enrichira des expériences de terrain et des connaissances théoriques techniques acquises dans le domaine lors d'une précédente formation. Dire, dans ce cas, que la parité d'estime va de soi est vrai, cependant il s'agira de réunir les conditions pour qu'elle émerge. Si la diversité des parcours et des expériences vécues par chacun représente une richesse qu'il faut préserver, en revanche les modalités de transmission de savoirs et d'acquisition de compétences seront a priori plus complexes du fait de l'hétérogénéité au sein du groupe. Le travail à parité d'estime pourra en partie résoudre ces contraintes mais des modalités pédagogiques devront être mises en œuvre pour permettre l'acquisition des compétences manquantes. Les entretiens permettront sans doute une meilleure lisibilité sur ce point.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant de considérer l'estime dans son ensemble, d'intégrer la diversité des formes qu'elle peut prendre pour la mettre en lien avec l'ingénierie de compétence. Cependant, au regard de l'ensemble des autres concepts développés dans cette deuxième partie de mémoire, encore beaucoup de questions demeurent quant à l'intégration d'adultes dans un groupe et plus largement de l'impact que revêt une formation ou la mixité est très présente. De même qu'en est-il réellement du rôle et de la place du formateur dans ce type de formation ? Des compétences particulières sont-elles à attendre ? Peut-on envisager qu'ils en développent de nouvelles ? Enfin, la mixité des publics dans un groupe peut-elle être un vecteur important d'une pédagogie plus intégrative ? Ce sont autant de questions qui naissent de l'étude de ces concepts et pour lesquels les entretiens permettront de vérifier si les remarques de l'auteur sont pertinentes.

Ce que nous retenons :

Dans cette seconde partie, l'auteur a mis en lumière les quatre concepts phares qui structurent sa recherche en lien avec l'ingénierie et ses hypothèses de départ.

Après un passage dans lequel l'auteur nous retrace l'origine du concept d'ingénierie et nous précise les principaux auteurs travaillant celui-ci, il cherche à démontrer combien la prise en compte de la transition professionnelle est importante lors de l'entrée en formation d'un adulte. En s'appuyant sur différents auteurs, dont Nancy Schlossberg, il nous interpelle sur les méfaits de la dissonance cognitive dans la réalisation d'un projet. De même, si la prise en considération de l'incertitude doit permettre de favoriser un minimum de vide pour qu'il y ait médiation, en revanche elle devra nécessairement être accompagnée.

Dans un second temps, en s'appuyant sur des allers-retours entre son vécu d'acteur, la problématique professionnelle et l'impact des concepts qu'il développe, l'auteur intègre le second concept qu'est la pédagogie de l'alternance. Celle-ci résonne en trame de fond de cette recherche et, au regard du contexte, prend une part importante dans l'ingénierie. Le dispositif de l'alternance est théoriquement synonyme de co-formation si elle prend en compte le rôle de l'entreprise, or l'auteur nous démontre concrètement en quoi, dans la pratique, l'alternance reste juxtapositive et en quoi l'avenir de celle-ci devra passer par une vision plus intégrative. La place de l'entreprise sera déterminante du fait que les compétences demandées par celle-ci évoluent.

Enfin, l'auteur aborde le concept de la compétence sur le plan étymologique puis d'un point de vue pratique. Il nous amène à réfléchir sur les moyens qui permettent de l'initier en s'appuyant sur le concept d'agir développé par Guy Le Boterf. L'auteur insiste alors sur un facteur, la compétence, qu'il considère indissociable du travail à parité d'estime. L'auteur tente ainsi de nous démontrer que ce sont autant de facteurs qui permettent de développer réciproquement les compétences et d'agir avec compétence.

3^{ème} PARTIE

Méthodologie de la recherche : entre action/recherche/action

INTRODUCTION

Dans cette troisième partie nous allons présenter la démarche de recherche ainsi que l'analyse des entretiens réalisés auprès de trois professionnels de la formation continue.

Un premier chapitre sera consacré à la méthodologie de recherche et présentera les sujets et les questions qui leur ont été posées au travers la phase exploratoire et lors des interviews.

Un second chapitre explicitera l'analyse des entretiens.

Le troisième chapitre quant à lui proposera des pistes de réflexions et fera le point sur les faiblesses de ce mémoire et les pistes qui auraient mérité d'être développées.

CHAPITRE IX : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. Une grande phase exploratoire

Les meilleurs consultants sont ceux qui arrivent à coordonner au mieux les aspects stratégeste et stratège, autrement dit ceux qui allient à la fois des compétences basées sur l'agir en pensée et sur l'agir en action. Nous sommes naturellement plus ou moins prédisposés à l'un ou l'autre et cela se retrouve incontestablement dans la façon dont on mène une recherche. Cependant, il faut développer nos points de faiblesse pour obtenir un résultat qui soit le plus représentatif possible. Dans le cas présent, les concepts théoriques développés dans les divers ouvrages étudiés en amont de la recherche paraissaient souvent abstraits et la nécessité de se confronter au terrain était la plus forte. Au regard des précédents propos et de notre parcours, le fait que nous ayons réalisé une approche de terrain plus fournie a été important pour notre cheminement. Nous avons alors tenté d'associer au mieux la pratique à la théorie.

L'approche cognitive piagétienne du modèle « réussir pour comprendre » en est ici une nouvelle preuve. Les entretiens exploratoires menés en début de cette recherche ont eu pour objectif d'éclaircir le contexte de travail ainsi que les lectures. Ils nous ont à ce titre permis de développer certaines pistes et d'en laisser d'autres de côté, tout en orientant les lectures à prioriser, pour éviter de s'éparpiller dans des concepts certes intéressants mais qui au vu du temps et du sujet à traiter semblaient inadaptés. Dans le manuel de recherche en sciences sociales de Quivy et Campenhout, il est indiqué que cette étape, parfois peu et mal utilisée, représente pourtant une technique précieuse du fait qu'elle suscite un gain de temps et une économie de moyens. Toutefois la vigilance doit être de mise pour éviter de succomber à la tentation qui consiste à négliger les lectures mais aussi à confirmer des idées trop souvent préconçues. Dans le cas présent les buts recherchés étaient multiples, à savoir :

- obtenir la vision globale des professionnels en matière de formation continue ainsi que leurs besoins réels,
- savoir ce qui se faisait ailleurs pour comprendre les rouages d'une telle ingénierie et les difficultés liées à celle-ci,

- se détacher des préoccupations du terrain pour prendre une distance vis-à-vis des questions organisationnelles.
- connaître plus en détail les différents dispositifs de la formation continue auprès de l'OPCA attaché au domaine des travaux paysagers.

Toujours dans le même ouvrage de référence, il est dit : « *Pour ceux dont la question de départ serait encore hésitante, ce type d'entretien peut aussi aider à la clarifier, à condition que l'interlocuteur soit disposé à vous y aider, ce qui n'est pas courant.* » (In Quivy .R et Campenhoudt .L, 2006, page 60) Dans le cas présent, qu'à travers ces quelques lignes les interlocuteurs soient remerciés pour la qualité de l'accueil et le temps qu'ils ont bien voulu nous accorder malgré des emplois du temps bien chargés.

Si concevoir des questions cohérentes est d'une importance capitale, le choix des interlocuteurs l'est tout autant. Quivy et Campenhout définissent trois catégories d'interlocuteurs. Dans le cadre de cette recherche, nous nous situons dans la deuxième et troisième catégorie qui comportent, selon leurs propos, le plus de risques dans la mesure où en tant qu'acteur : « *subjectivité, manque de recul, vision partielle et partielle sont inhérentes à ce genre d'entretien* ». (In Quivy R. et Campenhoudt L., 2006, page 60) Si ces recommandations doivent être prises en considération, il faut cependant les relativiser dans la mesure où certes nous ne sommes pas des experts de la recherche comme peuvent l'être certains étudiants mais nous sommes des acteurs confrontés quotidiennement à la réalité avant d'être chercheurs. Cette remarque n'a pas pour objectif de dénigrer le fabuleux travail mené par une grande majorité d'étudiants mais de préciser qu'un étudiant qui n'est pas confronté au quotidien à la réalité de terrain aura plus de chance de se laisser séduire par les propos tenus. Nous sommes conscients que nous devons prendre de la hauteur et rester le plus impartial possible en tant que chercheur mais force est de constater qu'il est plus facile de comprendre le point de vue d'un interlocuteur et d'en tirer, en tant qu'acteur, non pas des conclusions ou des a priori, mais des représentations à exploiter.

2. Interviews et processus d'exploration

Pour optimiser le recueil d'informations ainsi que la qualité de celles-ci dans une recherche de ce type, il est important que les données collectées prennent en compte la communication dans sa totalité. C'est pourquoi nous avons choisi de procéder par interviews. Pour F. Cannel et R. Kahn²⁶, l'interview apparaît comme un puissant instrument grâce auquel sont accessibles les perceptions, les attitudes, les opinions qui ne se manifestent pas dans un comportement observable. Concernant le mode de conduite de l'ensemble des interviews, notre choix s'est penché sur l'entretien semi-directif. Si les données recueillies se soumettent facilement à l'analyse qualitative, cependant cette méthode a comme inconvénient majeur d'augmenter considérablement le temps nécessaire à la collecte des données. En effet, l'utilisation du dictaphone pour le recueil de données engendre obligatoirement une retranscription « laborieuse » faite à partir de la réécoute mais celle-ci sera alors la plus fidèle possible. Dans le cas présent, la retranscription des cinq interviews a nécessité près de 15 heures de travail.

Si l'objectif de départ de cette méthode, fondée en grande partie par le psychothérapeute Carl Rogers, consistait à faire expliciter le patient de manière non directive, en revanche l'application en sciences sociales est quelque peu différente. Nous rejoignons ainsi l'approche de Max Pagès qui explique que : *« La contradiction qui existe entre l'orientation non-directive et l'emploi d'entretiens non-directifs comme instruments de recherche sociale [...] : il est difficile de la faire ressortir. Dans un cas, le but de l'interview est fixé par le client lui-même et le thérapeute ne cherche pas à l'influencer. Dans l'autre, c'est l'interviewé qui fixe le but, quel que soit celui-ci... »* (Pagès M, 1970, page 112). Dans le cadre d'une recherche comme celle-ci l'entretien est demandé par le chercheur et non par l'interlocuteur. Cependant si la démarche de recherche est systématiquement présentée en « off » dans les grandes lignes, les attendus n'ont fait l'objet d'aucune discussion. C'est en essayant de coller au maximum à cette démarche que nous avons abordé les interlocuteurs. Nous tenons à préciser que la méthode utilisée dans les entretiens exploratoires (Chapitre III, b, de la première partie) est identique à celle utilisée pour les entretiens semi-directifs. Les questions étaient au nombre de quatre et entre chacune d'elles, les relances étaient rares et n'avaient pour objectif que de faire préciser une réponse.

²⁶ In *Relation entre formateurs et alternance*, André Simon, Mésonance n°5, III, 1981, p 40.

Quelques exemples issus des entretiens le démontrent :

- « *C'est-à-dire que quand vous avez vous un un groupe classe il vous arrive d'avoir ces deux profils là quand même au sein du du même cours ?* »²⁷

- « *C'est le fait d'analyser ses pratiques, de se remettre en question alors qu'avant ça s'faisait, c'était pas forcément un réflexe ?* »²⁸

- « *C'est pas d'la formation continue du fait d'être en alternance ?* »²⁹

Nous pensons que le risque majeur est l'excès de questions qui tend à diminuer la durée des réponses. La liberté de parole passe nécessairement par un espace temps suffisant ouvert à celle-ci. Si l'espace temps est important, l'espace en tant que tel doit faciliter l'échange entre les deux protagonistes. Le choix s'est donc porté sur le lieu qu'ils souhaitaient et en l'occurrence ce fut soit le domicile personnel de l'interviewé soit son bureau professionnel sur son lieu de travail. Afin d'être le plus attentif possible aux réponses fournies et pour ne pas distraire l'interlocuteur, l'utilisation d'un dictaphone fut très précieuse. Si les premières secondes sont parfois hésitantes, rapidement l'appareil est oublié et fait place à beaucoup de spontanéité. Nous tenons cependant à préciser que les personnes ont donné leur accord une première fois lors de la prise de contact et une seconde le jour de l'entretien. Nous avons précisé que le nom et le lieu de travail seraient anonymés dans le mémoire et nous sommes engagés à détruire le fichier audio une fois les données analysées.

Cette phase a été constituée de trois entretiens présents et un téléphonique. Ceux-ci ont permis de faire émerger, suite à leur analyse, à la fois des pistes de réflexion mais aussi de mettre à distance un problème majeur. Sans reprendre tout le questionnement de départ et les démarches qui s'y rattachent nous étions confrontés, selon nous, à une problématique de légitimité du CFA vis-à-vis du CFPPA qui nous empêchait d'avancer sereinement. Grâce à cette phase exploratoire, nous avons pu constater que certes cela n'était pas un faux problème et qu'il ne fallait pas l'ignorer mais que ce mémoire devait dans un premier temps passer au-delà des jeux de pouvoirs et réfléchir plus globalement dans l'intérêt de tous. Mettre les problèmes à plat, les uns après les autres, n'est pas toujours aisé lorsque la problématique touche notre organisation de travail. Cela peut, par conséquent, impacter la casquette d'acteur qui est avant tout la nôtre au quotidien.

²⁷ Entretien semi directif n°1 avec Jérémie lignes n°19 à 20

²⁸ Entretien semi directif n°3 avec Clarisse ligne n° 54 à 55

²⁹ Entretien semi directif n°2 avec Alex ligne n° 80

La légitimité du chercheur est bien de mettre « le doigt » sur les difficultés non pas pour y remédier car cela serait prétentieux mais pour s'interroger dans le but d'ouvrir des pistes de réflexion communes pour trouver une solution possible. Si les entretiens exploratoires ont facilité la décantation des concepts abordés en parallèle dans différents ouvrages et permis de définir la problématique, les entretiens semi-directifs ont eu pour intérêt de vérifier si les hypothèses émises se confirment ou non.

3. Présentation des questions et des sujets

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur trois personnes pour réaliser ces entretiens. La décision de travailler précisément avec ces personnes réside tout d'abord dans une typologie particulière permettant une vision la plus large possible sur le panorama des intervenants en formation continue mais elle s'appuie également sur la connaissance de deux des trois personnes sur le plan professionnel. Si la nécessité d'être le plus neutre possible est indispensable en tant que chercheur, en revanche le fait d'activer son réseau professionnel est nécessaire à plusieurs titres. Tout d'abord, cela facilite la liberté d'expression et donc une certaine facilité à dire les choses. D'autre part, les temporalités étant courtes pour réaliser ce mémoire, la prise de rendez-vous s'en trouve facilitée.

La première personne est un homme d'une trentaine d'années, formateur depuis près de dix ans dans un CFA orienté notamment vers les métiers de bouche. Ce profil est très intéressant dans la mesure où celui-ci côtoie, au sein d'un même groupe, des apprenants d'origine scolaire et d'âge différents. La diversité d'un groupe, de part le cursus des apprenants, en l'occurrence des jeunes en formation initiale associés à des apprentis et des adultes en reconversion, paraît intéressante du fait de sa rareté. Aussi, faire le choix d'interroger ce formateur semble pertinent dans la mesure où la mixité de publics pose question dans le domaine de la formation et qui plus est dans la formation par alternance. Enfin, il est lui-même en pleine réflexion sur ses pratiques professionnelles dans la mesure où il a intégré un diplôme universitaire des hautes études et de la pratique sociale à l'université dans le cadre de la formation continue.

La seconde personne est un homme d'une quarantaine d'années, formateur depuis près de vingt ans dans un CFA-CFPPA. Le choix de cette personne est lié à deux éléments. Tout d'abord nous le connaissons assez bien dans la mesure où nous avons été son élève dans le cadre du BTSA. De plus, celui-ci œuvre avec un public de jeunes adultes et d'adultes de manière associée. Ce formateur intervient dans le cadre de stages courts auprès de salariés du public ou du privé sur des thèmes professionnels comme la reconnaissance des végétaux, la taille d'arbustes, l'utilisation de produits agro pharmaceutiques... Il intervient d'autre part auprès de BTS en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation (pour les adultes en reconversion). A ce titre, la vision de celui-ci apparaît comme complémentaire du premier intéressé.

Le troisième et dernier entretien est celui d'une femme de près de cinquante ans, professeure des écoles depuis toujours et occupant depuis douze ans la fonction de directrice. Cette décharge de direction occupe 50% de son temps. Les 50 % de temps restants, elle intervient auprès d'un public de maternelle. On pourrait, au regard de ce profil, se demander les raisons qui nous amènent à choisir ce profil. La raison est en fait assez simple et vient du fait que cette enseignante est également maître formateur. Elle dispense, dans l'année, une quinzaine d'heures de formation sur des thèmes pédagogiques spécifiques auprès de ses collègues. Le profil devient donc, pour nous, intéressant. Les fonctions de directeur et de maître formateur dans l'éducation nationale ont pour particularité de ne pas être une fonction hiérarchique. Cette double approche, qui plus est opposée dans le sens de l'important écart d'âge entre les jeunes enfants de maternelle et les adultes, devient une source de recherche complémentaire pour se questionner sur la diversité des publics dans l'ingénierie de la formation continue. Enfin, celle-ci suit actuellement la même formation Master II Sifa que nous, ce qui facilite la liberté d'échange.

4. Choix des questions et mise en perspective

Il est toujours difficile de définir le nombre de questions à poser, d'autant plus quand les interlocuteurs ont des profils différents. Dans le cas présent, nous réaliserons un focus sur chacune d'entre elles afin d'en saisir l'objectif.

La première question était la suivante : « ***Vous travaillez avec des enfants ou des adolescents et vous avez une expérience de formation d'adultes. A votre avis œuvrer avec un public d'adultes apporte-t-il des compétences particulières (professionnelle, humaine...)?*** » Dans la première partie de ce travail de recherche et plus précisément lors de la phase exploratoire, une typologie semblait se dessiner en matière d'intervenant. A première vue, enseigner à des adultes semblait nécessiter des facultés d'adaptation importantes ainsi qu'une compétence technique approfondie. Pouvoir montrer un geste technique ou transmettre un savoir théorique demande, a priori, une solide expérience de terrain pour être crédible vis-à-vis de ce public exigeant.

La seconde question intitulée : « *Le fait de travailler avec des adultes vous a-t-il amené à modifier ou à repenser votre approche pédagogique auprès des enfants, des adolescents et jeunes adultes? En quoi ? Comment ?* » a pour objectif de vérifier si le fait de naviguer entre ou auprès de ces deux publics modifie l'approche pédagogique.

La troisième question : « *Le fait de travailler avec ces différents publics a-t-il généré ou développé, chez vous, certaines capacités professionnelles et/ou personnelles ?* » interroge quant à elle l'identification de potentielles compétences acquises par ce biais. Si la question précédente a pour but de repérer d'éventuels changements d'approche sur le plan pédagogique, celle-ci chercherait davantage à démontrer que travailler au quotidien ou tout du moins régulièrement avec ces différents publics est enrichissant tant sur le plan professionnel que personnel. Nous pensons que les allers-retours réguliers qui ont été réalisés pendant une période entre les apprentis et les agents communaux dans le cadre des formations du CNFPT ont été bénéfiques sur le plan de la motivation, de la connaissance technique, de la veille technique. Les difficultés du métier de formateur résident dans le fait de tomber dans la routine et d'enseigner des techniques caduques. Les innovations techniques et le marché évoluent rapidement et demande à ce titre une veille technique importante. Le fait de travailler avec un public en activité facilite la compréhension des problématiques du moment. Concernant l'enseignement des nouveautés, les discussions auprès des entreprises sont indispensables. Ne peut-on pas à ce titre envisager une incursion plus importante de leur part dans les centres de formation ?

La quatrième et dernière question : « *Que pensez-vous de la mixité des publics (adultes/jeunes adultes/adolescents) dans le cadre de la formation par alternance?* » tente de vérifier s'il est possible de développer une alternance intégrative et non juxtapositive. Les demandes d'adultes en reconversion sont, au regard notamment de la crise économique, exponentielles. En 2011 de nombreuses personnes ont repris une formation dans le but de réintégrer le monde du travail suite à un licenciement. Le financement d'une formation par les organismes tels que Pôle Emploi ne sont pas extensibles, aussi les centres de formation doivent trouver le moyen d'intégrer un ou plusieurs adultes au sein d'un groupe d'apprenants pour diminuer le coût de formation. La mise à disposition d'un formateur en face à face pédagogique n'est financièrement viable, pour un CFA agricole, qu'à partir de quinze apprenants. Il semble, au regard de ce facteur, inconcevable pour un centre de formation de facturer un formateur à l'organisme pour quatre ou cinq adultes, le prix devenant exorbitant et impossible à prendre en charge.

Cependant il existe la Formation Ouverte et à Distance (FOAD) mais à la lumière des éléments évoqués précédemment cela semble du domaine de l'impossible de réaliser un parcours majoritairement sous cette forme.

Une fois ces quatre questions écrites, elles ont été posées au premier sujet afin d'être testées et de vérifier si un ajustement était nécessaire. Ce fut le cas pour la première question dans laquelle l'utilisation du terme « compétence » fut un peu déroutante pour l'interviewé. Le terme « compétence » est remplacé par « capacité ». Pour la deuxième question, les termes « adultes » et « adolescents » sont remplacés par « enfant », dans la mesure où le sujet est une professeure des écoles œuvrant auprès d'enfants en maternelle.

L'utilisation du je ou du vous dans l'entretien dépendait principalement de la proximité avec la personne. Les trois interviews ont été réalisées auprès de pairs ce qui, nous pensons, a facilité la discussion. La liberté d'expression est toujours plus difficile lorsqu'un lien hiérarchique existe. Enfin, le choix de transmettre ou non les questions en amont des entretiens dépendaient des profils et du ressenti. Certains pensent que la transmission des questions en amont fausse les réponses, d'autres que cela rassure et permet de répondre avec plus de cohérence et moins d'hésitation. Le premier interviewé, par exemple, n'a pas eu les questions et n'en n'a pas émis le souhait. Il avait juste comme information le thème principal de notre rencontre. De plus, celui-ci étant lui-même formateur-chercheur, il n'a éprouvé aucune gêne à être enregistré du fait qu'il en connaissait l'importance pour le chercheur ainsi que la déontologie qui s'y rattache. Le second interviewé a eu ces questions car son profil est plus éloigné de la posture de chercheur et que ce fut pour lui un support, un objet de médiation durant tout l'entretien. Celui-ci n'a pris que rapidement connaissance des questions avant notre arrivée et n'a par conséquent aucunement faussé ses réponses. L'estime réciproque entre l'interviewé et l'interviewer a joué un rôle prépondérant dans la liberté de parole dont fait preuve le sujet. Le choix de transmettre les questions au troisième sujet résulte d'un souhait de celui-ci afin de pouvoir répondre au mieux à la commande sans être tenté de faire un pont avec son sujet de mémoire. Le fait d'être soi-même dans une démarche de production de mémoire, de travailler sur un thème précis, peut nous écarter de la commande en rattachant systématiquement les questions posées à ses propres interrogations du moment.

Le choix des lieux

Interviewer une personne n'est jamais chose aisée tant pour l'interviewé que l'intervieweur. L'un a le sentiment d'être jugé sur sa vie professionnelle voire personnelle, l'autre doit faire face à la difficulté de poser à la fois les bonnes questions et de ne pas influencer les réponses. Le lieu de l'entretien devient alors un facteur déterminant pour faciliter la discussion. Dans le cas présent le choix a été fait de laisser l'interviewé définir le lieu de la rencontre. Pour deux des personnes, ce fut leur lieu de travail et pour la dernière ce fut sa résidence. A noter que pour les lieux de travail, une des interviews s'est déroulée dans la salle de cours au sein de laquelle œuvre le formateur au quotidien et pour l'autre une salle d'entretiens individuels.

CHAPITRE X : TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNEES

1. Traitement des données et analyse globale

La masse d'informations recueillies représente près de trente pages dactylographiées à traiter par analyse de contenu. Pour aborder cette analyse nous avons dû définir une méthode car, comme l'écrit André Simon : *« Au-delà du contenu explicite immédiat des entretiens, quelles sont les dimensions, les caractéristiques et les significations des messages ? Comment ces messages seront-ils à même de faire évoluer la problématique initiale en hypothèses construites ? Quels indices pertinents faudra-t-il retenir pour valider avec le plus d'extrême rigueur possible les hypothèses retenues ? »* (Simon. A, 1981, page 44)

Cette méthode d'analyse de données se décompose en trois phases successives et simultanées que sont :

- la lecture flottante,
- le choix des hypothèses,
- l'analyse proprement dite.

A) La lecture flottante

Tout d'abord, une fois retranscrits, nous avons parcouru les entretiens en distinguant à l'aide de surligneurs de couleurs les idées qui relevaient des thèmes de départ à savoir la pédagogie de l'alternance, la compétence, la transition professionnelle et l'ingénierie de formation. Cette méthode nous obligeait à une certaine rigueur, un sens de la méthodologie de la recherche. Cette étape nous a amenés à construire un outil prenant la forme d'un tableau (voir l'annexe intitulée « Repérage des concepts ») pour nous permettre dans chacune des interviews d'organiser non seulement les informations données mais également de commencer à vérifier et faire émerger des hypothèses.

B) Choix des hypothèses

Après la lecture de l'ensemble des documents et avant d'entreprendre l'analyse proprement dite, il apparaît opportun de rappeler la problématique. Lors de notre arrivée en formation et durant le trimestre qui a suivi, la problématique portait sur la mise en œuvre de la formation pour adultes. Suite au travail exploratoire, à la lecture de différents auteurs ainsi qu'aux entretiens semi-directifs, il s'avère que la problématique a évolué. La lecture flottante de l'ensemble des interviews nous démontre que la problématique ne semble pas liée à l'accueil des adultes en tant que telle mais à leur intégration au sein d'un groupe d'apprentis ainsi que l'impact que ces adultes génèrent sur la pédagogie de l'alternance menée par les formateurs. Il semble que la problématique tourne davantage autour de la posture de chacun ainsi que sur les compétences mobilisées pour agir avec compétence. Nous avons également émis une hypothèse qui ne se vérifie que partiellement, à savoir l'aspect transitoire de la formation dans le vécu de l'adulte. Quant à l'ingénierie spécifique d'une telle formation, il semble nécessaire de devoir approfondir dans la mesure où celle-ci n'apparaît quasiment pas à la première lecture. Pour autant, nous resterons sur les trois axes forts suivants, rattachés à l'ingénierie :

- La pédagogie de l'alternance dans la mesure où celle-ci reste depuis le début la trame de fond, étant donné le contexte. L'hypothèse est de penser que la mise en place d'une telle ingénierie sera un vecteur pour favoriser la mise en place d'une alternance plus intégrative.
- La compétence dans l'idée de l'agir avec compétence est une hypothèse qui tend à se préciser et qui apparaît comme un facteur indissociable à intégrer dans la mise en œuvre de l'ingénierie.
- La transition professionnelle bien que sous-jacente nous amène à faire l'hypothèse qu'elle doit être prise en compte et accompagnée durant la formation pour favoriser la réussite du projet.

Avant d'aborder le traitement des données, il nous semble judicieux d'évoquer de nouveau les hypothèses de départ :

- 1) La pédagogie de l'alternance est-elle aussi efficiente avec les adultes qu'elle ne l'est avec les jeunes ?
- 2) La transition professionnelle est un facteur important dans la réussite d'un projet pour un adulte. Cet accompagnement des transitions conduit auprès des adultes ne peut-il pas nous conduire à mieux penser les transitions personnelles que vivent les jeunes en

apprentissage et qui ont des parcours de plus en plus variés ? En quoi le fait de favoriser la transition professionnelle génère-t-il une émulation positive pour l'ensemble des membres du groupe ?

C) Traitement des données et analyse

Traitement des données

Avant d'effectuer une analyse affinée des données recueillies, nous avons réalisé un pré traitement de celles-ci. Cette analyse traitera les informations d'un point de vue global en repérant dans les entretiens semi-directifs tout ce qui pouvait être en rapport avec les concepts développés dans le précédent chapitre. Pour ce faire, nous avons opté pour un tableau. Ce type d'outil, lorsqu'il est correctement conçu, facilite la lisibilité et la compréhension des données à analyser. En abscisse nous avons identifié les trois personnes qui ont été interviewées en les positionnant dans l'ordre dans lequel les entretiens ont eu lieu. Pour rendre plus facile la lecture des tableaux suivants, pour repérer qui a dit quoi mais aussi pour retrouver précisément la citation, une codification s'impose.

Exemple : E1, J, L100 à 102 signifie Entretien n°1 avec Jérémie, citation de la ligne 100 à 102. Pour des questions d'anonymat les prénoms ont été modifiés.

Dans le cas présent nous aurons **E1, J ; E2, A ; E3, C**

En ordonnée nous avons intégré les trois principaux concepts étudiés. Leur ordre s'est décidé en fonction de leur apparition dans les entretiens.

Enfin, nous avons intégré en face des concepts concernés, les questions spécifiques qui ont été posées. Cependant, si l'on observe le tableau ci-après, on constate qu'aucune question n'a été posée au sujet de la transition et de l'ingénierie. Néanmoins lors des échanges avec les interviewés ou lorsque nous avons demandé de préciser certains aspects, le concept de transition a naturellement trouvé sa place dans le tableau. Concernant le concept d'ingénierie, celui-ci n'apparaissait à aucun moment lors de la première analyse, aussi, nous fait le choix de ne pas l'intégrer dans ce premier tableau. Le second traitement des données et une analyse plus affinée auront pour objectifs de mettre en lumière cette absence et/ou de repérer si celui-ci est sous-entendu à certains moments.

Figure 6 : Analyse globale des entretiens semi-directifs

		Entretien Jérémie	Entretien Alex	Entretien Clarisse
Compétences	<p><u>Question n° 1 :</u> A votre avis œuvrer avec un public d'adultes nécessite-t-il des compétences et/ou des caractéristiques particulières (professionnelle, humaine...) ?</p>	<p>« ...y vont nous d'mander plus de, oui, plus de connaissances... » (E1, J, L27)</p>	<p>«...ma première réponse, j'métais dit « oui forcément ». » (E2, A, L9)</p> <p>« Mais j'pense quand même oui y'a, ça nécessite quelques, peut-être quelques compétences particulières euh, j'pense que ça nécessite peut-être un un euh, enfin en c'qui m'concerne par rapport au domaine dans lequel j'interviens, un peu de d'expérience professionnelle, un minimum d'expérience professionnelle et d'recul professionnel. » » (E2, A, L13 à 17)</p> <p>« Euh, ça nécessite sssurtout j'pense des capacités d'adaptation importante... » » (E2, A, L20 à 21)</p> <p>«... c'qui fait qu'ça nous demande beaucoup de capacités d'adaptation, déjà, de modulation des, dans dans l'enseignement, dans dans les méthodes et puis dans l'rythme... » » (E2, A, L35 à 37)</p>	<p>« ... pour moi il fallait absolument que j'arrive à me décentrer... » (E3, C, L11 à 12)</p> <p>«...mais euh à prendre de la distance avec moi-même pour pouvoir bien rentrer euh dans une relation d'écoute avec le public. » (E3, C, L12 à 13)</p>
	<p><u>Question n° 3 :</u> Le fait de travailler avec ces différents publics a-t-il généré ou développé, chez vous, certaines capacités professionnelles et/ou personnelles ?</p>	<p>« Oui. Comme la demande est différente euh... » (E1, J, L150)</p> <p>« ça m'donne moins peur de faire de la dégustation par, comme je fais des cours d'œnologie euh... » (E1, J, L152 à 153)</p> <p>«... va falloir beaucoup plus chercher les mots et puis par rapport à leurs questions qu'y ont posées et ça c'est, c'est génial parce que ça dév'loppe à la fois leurs capacités mais aussi les nôtres, parce ce que le fait d'pouvoir essayer d'répondre à à leurs questions bah ça permet d's'reposer nous-mêmes des questions, enfin j'trouve. » (E1, J, L158 à 161)</p>	<p>« Oui c'est ça, moi ça m'a permis surtout de m'maintenir à niveau. » » (E2, A, L240)</p> <p>«... on est bien obligé aussi d'se mettre à jour pour pouvoir être à peu près aussi à jour par rapport à c'qu'on va développer auprès d'nos nos apprenants stagiaires ou apprentis, adultes ou scolaires... » » (E2, A, L248 à 250)</p>	<p>« ...j'me suis r'gardée travailler et la nouvelle capacité c'était de bien réfléchir et d'bien euh rechercher tout c'qui y'avait en amont avant d'produire. » (E3, C, L47 à 49)</p> <p>« ... et puis depuis maint'nant je suis tout l'temps dans ce dans ce cette métacognition parce que nous on dit la métacognition dans c'côté dans la pratique réflexive et à terme c'est fatigant. Parc'qu'on réfléchit tout et on décortique tout. » (E3, C, L56 à 59)</p>

Pédagogie	<p><u>Question n° 2 :</u> Le fait de travailler avec des adultes vous a-t-il amené à modifier ou à repenser votre approche pédagogique auprès des adolescents et jeunes adultes?</p>	<p>« <i>La réponse est oui de toute manière...</i> » (E1, J, L37)</p>	<p>« ... c'est vrai qu'souvent du coup le fait d'enseigner en adulte avec un public d'adultes au CFPPA nous fait quand même considérer souvent les apprentis... » » (E2, A, L95 à 96)</p> <p>« ... baignés dans un groupe d'adultes ils auront pas tout à fait l'même comportement et on aura... Et j'dois r'connaître on aura p't'être pas tout à fait l'même comportement vis-à-vis d'eux non plus. » » (E2, A, L109 à 111)</p>	<p>« Oui ça aussi. » (E3, C, L22)</p> <p>«...ça a changé ma façon d'enseigner enfin en tout cas d'aborder soit d'enseigner ou d'aborder le public comme tu dis le des jeunes. » (E3, C, L24 à 25)</p> <p>« ... peut-être qu'au début quand j'enseignais j'étais dans le pourquoi quand dans mon relationnel avec mes élèves et une fois que j'suis passée du côté du formateur j'me posais plus la question du comment et du coup avec mes élèves maint'nant j'suis plus dans l'comment. » (E3, C, L28 à 31)</p>
	<p><u>Question n° 4 :</u> Que pensez-vous de la mixité des publics (adultes/jeunes adultes/adolescents) dans le cadre de la formation par alternance?</p>	<p>« <i>Parce que en fait c'est pour essayer d's'y r'trouver financièrement.</i> » (E1, J, L177)</p> <p>« ...donc c'était une manière certes économique mais justement ça permettait de s'donner les moyens de ses ambitions comme il dit, de justement pouvoir faire cette individualisation et s'intéresser au cas par cas. Le cas par cas est demandé à la fois par les jeunes et à la fois par les adultes euh, et de toute manière quand on s'intéresse euh aux uns et aux autres ça permet d'faire avancer. » (E1, J, L179 à 183)</p>	<p>« ...c'est une mixité qui a été, on va dire, imposée pour des raisons autant l'reconnaître économiques... » (E2, A, L265 à 266)</p> <p>« ... ça pas été un choix au début pour des raisons pédagogiques, ça a été un choix pour des raisons économiques... » (E2, A, L268 à 269)</p> <p>« Le fait d'être mélangé à des apprentis qui eux au contraire vont les euh, baignent quand même très régulièrement tout au long d'l'année sur le terrain, ah ben, euh, ils vont bénéficier justement d'cet euh, d'cet échange et d'cet appui technique de la part des apprentis. » (E2, A, L278 à 281)</p> <p>«... s'ils le veulent et si en face y'a une bonne coopération euh, bénéficier d'cet appui et donc c'est pas seulement l'appui qu'vont, qu'va apporter l'enseignant pendant les cours mais c'est pendant les conversations qu'ils auront, aux inter pauses, après. » (E2, A, L283 à 285)</p>	<p>« ...y'a des vrais échanges au niveau de quand on explique nos pratiques quand y'a des échanges sur des situations d'classes... » (E3, C, L103 à 104)</p> <p>« ... qu'ils arrivent encore à nous f... à faire des p'tits rappels des p'tites piqures de rappel au niveau didactique par exemple et nous d'un autre côté on peut répondre avec euh une certaine sagesse du métier puisqu'on a l'expérience qui tempère... » (E3, C, L106 à 109)</p>
Transition		<p>« <i>Ils discutent avec personne</i> » (E1, J, L211)</p> <p>« Vous, vous m'posez la question, pour l'moment il n'y a pas d'organisation pour être clair ». (E1, J, L213)</p>	<p>« ...Oui. Oui y sont, bah oui pour déjà s'être engagé dans cette voie là euh qu'est quand même pas simple hein d'faire un BTS en un an euh avec parfois bah justement des conditions d'rémunération un peu compliquées, une vie familiale et tout euh voilà donc euh. Alors, c'est, pour certains ils ont vraiment un projet qu'est déjà bien précis, d'autres un peu moins euh et parfois un peueueu, qui peut nous surprendre nous en tant qu'enseignants. » (E2, A, L414 à 418)</p>	

Quelques premiers éléments d'analyse

En ce qui concerne la première question, le terme « compétences » n'était pas adapté. Le terme « capacité » répond davantage à la situation et pour deux des trois interviewés, les capacités relevant de la connaissance théorique et pratique doivent être plus poussées. Des capacités d'adaptation et de modulation reviennent pour l'un des interviewés au même titre que des capacités de décentration et de prise de recul pour l'autre. Dans le développement des concepts, l'auteur mettait déjà en avant la nécessité de posséder une expérience de terrain pour être le plus crédible possible vis-à-vis de ce type de public. En revanche, si le fait d'être un praticien réflexif avait aussi été développé, le concept de décentration avait été omis. Cette démarche pédagogique n'est pas innée et pour autant elle est indispensable à maîtriser lorsque que l'on travaille dans le domaine de la formation et qui plus est avec des adultes. Les remarques virulentes qui peuvent nous être faites s'adressent le plus souvent à ce que l'on représente et non ce que l'on est. Ces remarques s'adressent à l'acteur et non au sujet et ne pas faire la différence peut générer une dissonance cognitive synonyme de mal-être lorsqu'elle devient insupportable. Maîtriser la décentration permet d'être davantage à l'écoute et de mieux comprendre son public, ce qui facilite la médiation avec celui-ci.

L'analyse de la deuxième question est intéressante car si les réponses laissent à penser qu'unaniment les interviewés sont certains d'avoir modifié leur pratique, il s'avère néanmoins difficile pour eux de mettre concrètement des mots sur ces modifications. Un processus semble naturellement s'être enclenché sans pour autant qu'il soit clairement identifiable. Il semble que ce soit le fait de questionner les personnes qui éclaire ce changement de pratique, que pour être à même de réfléchir sur ses propres pratiques la formation régulière est indispensable. Le fait d'être « le nez dans le guidon » au quotidien est un facteur limitant dans le développement des compétences des acteurs et plus largement un frein pour l'organisme. Francis Minet a dit lors de son intervention à la faculté de Tours dans le cadre d'un module optionnel du Master II Sifa : « ***Dans une entreprise, on ne vous demande pas d'être intelligent mais d'être performant*** ». Pour qu'un centre de formation, au même titre qu'une entreprise, soit un minimum performant il faut qu'il dispose de compétences adaptées, cela nécessite donc des mises à jour régulières. Comment un salarié peut-il être réflexif si on ne lui en laisse ni le temps, ni l'espace pour développer sa réflexivité ? Néanmoins il semble que le changement de posture, de comportement soit impacté par le fait d'être plus dans le comment que le pourquoi. Cette dernière remarque est intéressante et nous interpelle car si l'on s'accorde à dire que le

pourquoi est indissociable du comment, il semble que le second prenne le dessus avec le temps. Autrement dit, avec les années, on ne se demande plus pourquoi on fait les choses mais comment on peut les mettre en œuvre. L'ingénierie prendrait donc le dessus sur la stratégie. Est-ce lié au fait que l'expérience permette de s'affranchir de la stratégie et d'axer sa démarche sur les moyens à agencer pour réussir ?

Si la première question était axée sur les compétences nécessaires, la troisième question s'intéresse aux capacités acquises. Reformulation, confiance, veille technique plus accrue, prise de recul, semblent être autant de capacités acquises ou tout du moins développées grâce à la confrontation auprès des adultes. Il semblerait que le fait de travailler exclusivement avec des jeunes aux niveaux de qualifications plus bas engendre une certaine monotonie et une tendance à « se reposer sur ses lauriers ». Le contact avec le monde de l'entreprise et le travail auprès des salariés nécessite une maîtrise ou tout au moins une bonne connaissance des problématiques rencontrées. Les visites en entreprises sont, aux dires d'Alex, incontournables pour se tenir au courant des nouvelles techniques : **«...j'm'en nourris énormément... » (E2, A, L217).**

La dernière question qui porte sur l'intérêt de la mixité des publics dans une formation met en avant un facteur dont nous avons parlé en amont, à savoir l'aspect financier. S'il est dommageable, à notre sens, que l'argent impact la mise œuvre d'une réelle politique de la formation tout au long de la vie, il est rassurant en revanche de constater que les centres qui pratiquent cette mixité pour des raisons budgétaires ont pleinement intégrés l'aspect pédagogique. **« Le cas par cas est demandé à la fois par les jeunes et à la fois par les adultes euh, et de toute manière quand on s'intéresse euh aux uns et aux autres ça permet d'avancer. » (E1, J, L182),** Ces termes employés par Jérémie sous-entendent un facteur intéressant qui doit être pris en compte dans la mise en œuvre d'une alternance intégrative, c'est l'individualisation. Si le groupe a un but commun, les individus qui le composent sont eux singuliers et la prise en compte de l'individu passe aussi par de l'individualisation de parcours. C'est en ce sens qu'il faut concevoir l'ingénierie.

2. Analyse affinée des données

Pour analyser l'ensemble des concepts que nous avons repérés dans cette recherche, nous nous appuierons sur une grille commune développée dans la phase conceptuelle et basée sur le concept d'agir de Guy Le Boterf ainsi que sur une grille spécifique pour l'ingénierie. Pour en faciliter la lecture et l'analyse, nous choisissons de scinder la grille commune en autant de concepts retenus.

L'agir à la lumière des quatre concepts étudiés

		Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Compétence	Apprentis			
	Adultes			
	Formateurs			
Pédagogie de l'alternance	Apprentis			
	Adultes			
	Formateurs			
Transition professionnelle	Apprentis			
	Adultes			
	Formateurs			
Ingénierie	Apprentis			
	Adultes			
	Formateurs			

A) Analyse du concept de compétence

		Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Compétence	Apprentis	<p>« Ca n'empêche pas que certains CAP ont... des questions très pointues aussi » (E1, J, L165)</p> <p>« Parce qu'y z'ont leurs acquis de...leur phase d'entreprise » (E2, A, L86)</p>	<p>« ...ils vont bénéficier justement [...] d'cet appui technique de la part des apprentis. » (E2, A, L280)</p>	<p>« L'effectif certes mais aussi surtout la motivation des gens » (E1, J, L187)</p>
	Adultes	<p>« Mais ce s'ra quasi systématique lorsqu'y'aura des adultes. » (E1, J, L169)</p> <p>«...c'est-à-dire qu'ils sont complètement neufs en terme de d'acquis... » (E2, A, L26)</p> <p>«Et parfois au contraire,...on s'adresse à des gens qui ont déjà des compétences bien affirmées » (E2, A, L28)</p>		<p>« Y z'osent davantage poser des questions... » (E1, J, L162)</p> <p>« L'effectif certes mais aussi surtout la motivation des gens » (E1, J, L187)</p>
	Formateurs	<p>«...on va être proches d'eux mais on va pas leur parler d'la même façon... » (E1, J, L25)</p> <p>« quoique l'savoir être non il le faut aussi avec les formations initiales » (E1, J, L27)</p> <p>«... un minimum d'expérience professionnelle et d'recul professionnel » (E2, A, L16)</p> <p>« ... là euh y va falloir euh, euh s'adapter... » (E2, A, L30)</p> <p>« ... y va falloir aller tout d'suite sur du plus pointus... » (E2, A, L30)</p> <p>« ... c'qui fait qu'ça nous demande beaucoup de capacités d'adaptation... » (E2, A, L35)</p>	<p>« Euh, après ça dépend du nombre du groupe » (E1, J, L40)</p> <p>« ... c'est un travail de groupe y'a pas que moi en tant que formateur » (E1, J, L45)</p>	<p>« ... l'objectif au départ euh, est de les amener à un diplôme... » (E1, J, L22)</p> <p>« ...oui j'ai essayé d'faire les choses différemment... » (E1, J, L151)</p> <p>« Donc il va falloir passer par d'autres, d'autres méthodologies de d'enseignement » (E2, A, L44)</p> <p>« ...ça fait qu'on modifie aussi l'enseignement » (E2, A, L89)</p> <p>«...j'vais rencontrer une entreprise qui en fait qui va m'expliquer... » (E2, A, L226)</p>

Les adultes sont plus impliqués dans leur formation

Les compétences sont aisément repérables et l'on constate que l'ensemble des acteurs sont représentés. Il est intéressant de constater que la présence d'adultes, le plus souvent néophytes dans le domaine des travaux paysagers, génère une implication de la part des apprentis en les incitant à transmettre leur savoir agir. Si comme l'indique Guy le Boterf, la compétence est un savoir en action, nous en avons là un fabuleux exemple. Partager son savoir agir en le reformulant de manière simple et compréhensible pour les adultes, comme nous l'indique Alex : **« j pense que ça permet aussi d leur donner une vision p t être un peu plus...globale »** (E2, J, L300), met en avant la compétence technique des apprentis. Pour ce qui est des adultes en tant que tels, si leur **savoir agir** sur le plan technique est faible en début de formation on constate que le **pouvoir agir** et le **vouloir agir** sont tellement présents qu'ils permettent l'acquisition des compétences nécessaires à l'obtention du diplôme. Les adultes ont de meilleurs résultats à l'examen que les apprentis : **« C'est des gens qui euh, en terme de résultats ont des meilleurs résultats que nos apprentis. »** (E2, A, L420). De même, on peut aisément supposer que la réussite des adultes est due à la fois à la motivation et à un projet professionnel le plus souvent pensé en amont de l'entrée en formation : **« ... pour certains ils ont vraiment un projet qu'est déjà bien précis, d'autres un peu moins... »** (E2, I, L417). La plupart des adultes étant en reconversion, leur motivation à retrouver un emploi est souvent un enjeu majeur sur le plan financier. Les apprentis, quant à eux, semblent moins préoccupés ou moins inquiets de leur devenir professionnel et font parfois preuve de nonchalance. Lorsque nous interrogeons Alex sur le fait que, contrairement aux apprentis, les adultes en formation mettent beaucoup de choses entre parenthèses durant leurs années de formation, celui-ci nous répond à juste titre : **« Bah c'est normal, c'est pas l même âge,... y sont pas au même stade dans leur projet »** (E2, A, L431). Les adultes doivent en effet faire face à des responsabilités familiales que la très grande majorité de nos apprentis n'ont pas.

Les visites en entreprise : un temps de formation pour le formateur

Cette analyse met également en exergue un élément non négligeable à savoir l'importance de l'entreprise dans le développement des compétences de nos trois acteurs. Nous tenons ici à insister sur ce chiffre de trois car, si cela de soi pour les adultes en formation continue et les apprentis, étant donné que leur présence en entreprise est à vocation formatrice, en revanche c'est un peu différent pour le formateur.

Si l'article L. 6233-3 du code travail précise que les formateurs en centre de formation doivent accomplir périodiquement des stages pratiques en entreprises afin d'avoir les qualifications nécessaires, ce n'est pour bien des raisons que très rarement réalisés.

D'une part, les emplois du temps des techniciens sont souvent très chargés et d'autre part, ces stages demandent au formateur d'accepter de se remettre en cause ce qui n'est jamais chose aisée lorsque l'on ne possède pas une réelle culture de l'alternance. Cependant, nous pouvons constater en relisant l'interview d'Alex que le contact régulier avec les entreprises dans le cadre de la visite annuelle obligatoire de l'apprenti ou, dans le cas présent, lors de prestations techniques au sein même des entreprises de paysages, produit un réel pouvoir de formation. En tant qu'acteur au quotidien et du fait de la posture de formateur, il semble primordial de préserver un lien très fort avec le monde de l'entreprise pour parfaire ses connaissances théoriques. D'ailleurs, Alex l'exprime très bien quand il dit : *«... c'est là où aussi on puise l'information qui nourrit nos cours, qui nourrit... nos enseignements »* (E2, A, L222). Dans la partie conceptuelle nous associons les concepts de compétence et d'estime et cela se vérifie dans le cadre de cet entretien.

Avec les adultes, une réciprocité formatrice

La réciprocité des compétences, dans le cadre de formation pour adultes au sein du CFA d'Alex, est un modèle dans lequel nous devons puiser. En l'occurrence les exemples qu'il nous donne différencient l'agir de l'agir avec compétences. Alex ne se contente pas de transmettre un savoir de manière répétitive d'une année sur l'autre quand bien même celui-ci serait dénué de tout sens étant donné l'évolution du métier, au contraire il réalise une veille technique auprès des entreprises et autres partenaires. En effet, il dit : *«... j'vais rencontrer une entreprise qui en fait, qui va m'expliquer ou euh... soit en lisant l'rapport... »* (E2, A, L226). Le rapport dont il est fait mention ici, c'est le rapport de stage réalisé par les apprenants dans le cadre de l'obtention du diplôme. Si les compétences pratiques de base sont nécessaires pour intervenir en travaux pratiques avec des CAPA, en revanche sur les niveaux supérieurs cela n'est pas suffisant. Un minimum de connaissances de terrain s'appuyant sur un vécu d'ouvrier et/ou d'apprenti donne certes de la cohérence aux propos et une certaine légitimité pour le formateur concernant ses compétences pratiques mais les compétences théoriques actualisées ont tout autant de valeur.

Notre analyse nous permet de montrer que le **savoir agir** avec compétence s'acquiert en grande partie grâce à l'entreprise mais aussi par la richesse cumulée du vécu

des adultes et des apprentis. C'est ce que l'on pourrait appeler une acquisition de compétences réciproque.

Concernant le **vouloir agir**, il réside ici dans la motivation, l'envie et la passion des acteurs à réaliser leur projet, obtenir leur diplôme ou bien encore partager leur savoir.

Enfin le **pouvoir agir**, peu ou prou présent ici, consistera à laisser la possibilité à chacun de s'exprimer, d'intervenir en fonction des compétences qu'ils possèdent à un instant T. Autrement dit, si nous faisons un lien avec une intervention de Laurence Cornu³⁰, le pouvoir d'agir consistera à laisser des interstices permettant la médiation entre les différents acteurs. Il s'agira d'accepter de laisser un peu de vide, d'espace, de questions sans réponse pour qu'il émerge davantage.

³⁰ Lors du séminaire transversal du 18 avril 2012 en Master II SIFA sur « Le cadre et le processus de médiation ».

B) Autour de la pédagogie de l'alternance

		Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Pédagogie de l'alternance	Apprentis	« y'me posent des questions et pis ben...y'a l'apprenti qui répond à ma place » (E2, A, L287)		
	Adultes	« ...ça permet que les adultes canalisent les jeunes... » (E1, J, L 44) « ... c'est des gens aussi qui posent des questions beaucoup plus. » (E2, A, L310)	« ...dans des p'tits groupes où on intègre deux adultes...ça peut aller jusqu'à douze...et qu'on intègre deux, trois adultes euh là par contre y'a une bonne synergie entre eux... » (E1, J, L42)	« Y sont très d'mandeurs... » (E2, A, L311)
	Formateurs	« ...ça fait qu'on modifie aussi l'enseignement » (E2, A, L89) « ... on modifie euh la pédagogie par le fait que... » (E2, A, L130) « ... on va s'appuyer sur c'qui s'font en entreprise... » (E2, A, L137)	« ... on on compte aussi sur l'entreprise pour apporter une certaine part de l'enseignement... » (E2, A, L90) « Et comme j'fais intervenir des apprentis par rapport à leur vécu d'entreprise... » (E2, A, L289)	« Donc il va falloir passer par d'autres, d'autres méthodologies de d'enseignement » (E2, A, L44) « On est plutôt là pour essayer d'homogénéiser sur certains enseignements... » (E2, A, L91) « ... c'est de... d'essayer de valoriser c'qui z'ont fait évidemment et d'en servir... » (E2, A, L133)

Une hétérogénéité des publics existe déjà dans l'apprentissage

La pédagogie est un concept que nous avons préalablement développé dans la seconde partie du mémoire, cependant l'analyse croisée de ce dernier avec le concept d'agir est intéressant sur bien des points. Il est à noter que là aussi l'entreprise occupe une place primordiale dans la pédagogie de l'alternance car c'est elle qui rythme la formation en tant que premier lieu de formation. Concernant le **savoir agir** on peut observer que l'ensemble des acteurs sont concernés et que chacun joue un rôle bien particulier et complémentaire en fonction de la place qu'il occupe et du fait de la mixité des publics. Chez le formateur, cela se traduit par une démarche pédagogique qui doit s'appuyer au maximum sur l'entreprise en faisant des liens entre la pratique et la théorie comme nous l'indique Alex dans le tableau ci-dessus. Cela consistera également à adapter son enseignement en fonction des capacités et des besoins de chacun. Les apprentis sont issus majoritairement de baccalauréat professionnel comme nous le précise Alex : «... *c'est on va dire 90% peut-être de BTS qui viennent d'un bac-pro travaux paysagers soit par apprentissage soit en formation initiale...* » (E2, A, L387). Ce pourcentage impacte l'approche pédagogique dans la mesure où il y aura une hétérogénéité dans le groupe et dans les savoirs théoriques entre les apprenants issus du bac-pro et les adultes en reconversion. De même, il existera une hétérogénéité entre les jeunes bac-professionnels issus de la formation initiale et ceux provenant de l'apprentissage sur l'aspect de la pratique professionnelle. A l'inverse, les anciens apprentis auront davantage de difficultés sur les modules généraux. C'est en cela que réside la difficulté majeure pour les formateurs intervenant en techniques professionnelles comme dans les modules généraux. Pour augmenter la difficulté sur le plan pédagogique, Alex nous précise que : « ...*y'a ceux qui sont dispensés des modules généraux et ceux qui ne l'ont pas...* » (E2, A, L357). Le savoir agir est donc dans ces conditions très stimulées chez le formateur.

Des échanges plus riches grâce à la présence des adultes

Comme nous l'indique le tableau, le **savoir agir**, chez les apprentis, se manifeste par des interventions prenant en compte leur vécu en entreprise afin d'illustrer un propos ou pour expliquer aux adultes comme aux formateurs une pratique professionnelle. Les adultes de leur côté auront tendance à temporiser l'émulation parfois débordante des plus jeunes mais auront également la faculté de poser beaucoup de questions.

Dans le premier entretien Jérémie indique l'impact de ces questions sur lui-même : « *...va falloir beaucoup plus chercher les mots et puis par rapport à leurs questions qu'y ont posées et ça c'est, c'est génial parce que ça dév'loppe à fois leurs capacités mais aussi les nôtres...* » (E1, J, L158). Ce qui est intéressant ici c'est de constater en quoi les adultes, de par leur curiosité, stimulent l'intellect du formateur et lui imposent une remise en question. La mixité des publics dans la pédagogie de l'alternance permet une réelle progression du **savoir agir** de l'ensemble des acteurs. En ce qui concerne le **vouloir agir** dans la pédagogie de l'alternance, on peut observer que celui-ci est à nouveau très présent chez le formateur et c'est rassurant. Les quelques exemples qui suivent, issus des entretiens en sont la preuve :

«Oui, comme la demande est différente euh, il est vrai que... euh... j'ai j'ai fait les choses à ma, oui j'ai essayé d'faire les choses différemment... » (E1, J, L150)

«... c'est [...] d'essayer de valoriser c'qui z'ont fait évidemment et d'sen servir...» (E2, A, L133)

«Et maint'nant je, tout l'temps c'est ça d'vient c'est sans cesse dès qu'je suis dans l'relationnel pédagogique je cherche à savoir comment l'enfant a fait pour mieux adapter et puis réguler son apprentissage. » (E3, C, L38)

Il nous semble que le rôle d'un formateur n'est pas d'apporter systématiquement des réponses aux questions qui lui sont posées, auquel cas Freud aurait raison en considérant qu'enseigner est un métier impossible. Là, en l'occurrence, le vouloir agir se manifeste dans la volonté de s'appuyer sur le vécu des apprenants, de les accompagner au mieux en essayant d'homogénéiser les enseignements. Chez les adultes cela se traduira dans leur volonté d'aller au bout des choses et de faire preuve d'une grande curiosité. Il semblerait aussi que le vouloir agir ensemble, sous-entendu adultes et apprentis, pour compenser les lacunes liées aux manques de pratique en entreprises soit une piste intéressante à développer ou à initier par le formateur. Alex faisait le constat suivant : « *...s'ils le veulent et si en face y'a une bonne coopération euh, bénéficier d'cet appui et donc pas seulement l'appui... qu'va apporter l'enseignant pendant les cours mais c'est pendant les les conversations qu'ils auront aux inters pauses, après.* » (E2, A, L283)

Un partage du pouvoir de former

La motivation des adultes en formation est un élément clé de leur réussite et Jérémie nous dit en ce sens : « ... *les adultes euh, euh ben y savent pourquoi y sont là quoi.* » (E1, J, L79). Cette remarque peut aussi expliquer les raisons pour lesquelles notre tableau ne comporte pas d'informations sur les apprentis en matière de vouloir agir. Il serait inopportun de tirer quelques conclusions que ce soient, cependant on peut émettre l'hypothèse que les jeunes apprenants vivent l'alternance différemment des adultes dans la mesure où la grande majorité vit encore chez leurs parents et n'ont, par conséquent, aucune responsabilité familiale à gérer au quotidien. Lorsque l'on a une vingtaine d'années, nos préoccupations ne tournent guère autour du travail ou des études mais plutôt autour des distractions.

De plus, le **pouvoir agir** dans la pédagogie de l'alternance ne concerne a priori que les formateurs. Il semblerait que la marge de manœuvre pour atteindre l'objectif du diplôme repose en grande partie sur la qualité du suivi de la formation en entreprise. Pour un centre de formation, le « pouvoir agir » est faible dans la mesure où celui-ci n'est qu'un prestataire de services. Force est de constater qu'un apprenant en difficulté mais motivé qui travaillera dans une entreprise dans laquelle la culture de l'apprentissage est forte aura de grandes chances de réussir. Les apprentis ne sont pas tous égaux vis-vis des entreprises qu'ils intègrent.

Enfin, on constate qu'en respectant une proportion d'adultes dans un groupe classe, cela génère un pouvoir d'agir sur le groupe. Il faut donc là aussi laisser un vide permettant l'expression de cette synergie naturelle. Cela demande, de la part des intervenants, de gérer l'incertitude liée à la possible émergence d'une autorégulation et d'essayer de l'accompagner, de la stimuler au maximum. Les adultes sont, au regard de leur projet, des éléments moteurs du groupe que l'on doit, en tant que formateur, épauler pour atténuer le poids de cette « responsabilité ». Nous avons pu constater dans notre quotidien de formateur qu'il était pesant pour un apprenant de s'entendre dire, lors d'un conseil de classe, qu'il était un élément moteur et qu'à ce titre on attendait beaucoup de lui. Même si un adulte sera plus à même de le comprendre et de le gérer, répartir cette « responsabilité » à l'ensemble de ses pairs facilitera, nous le pensons, la démarche. Aux dires de Jérémie, il semble que la proportion d'un tiers voire d'un quart d'adultes dans un groupe classe soit importante à respecter pour que cela fonctionne.

Maitre formateur : une formation réciproque

L'entretien auprès de Clarisse est intéressant car pédagogie de l'alternance rime rarement avec Education Nationale. Dans le cas présent, la fonction de maitre formateur qu'elle occupe peut être considérée comme une alternance. Il est intéressant de voir combien les interventions menées auprès de ses pairs l'ont amenée à repenser sa pratique quotidienne auprès de jeunes enfants. Elle nous dit d'ailleurs : **«...ça a changé ma façon d'enseigner enfin en tout cas... d'aborder le public comme tu le dis des jeunes. » (E3, C, L24).** Elle va même encore plus loin en indiquant que la prise de recul dont elle a dû faire preuve auprès des adultes a modifié son relationnel pédagogique, elle dit : **« Et maint'nant je, tout l'temps c'est ça d'vient c'est sans cesse dès qu'je suis dans l'relationnel pédagogique je cherche à savoir comment l'enfant a fait pour mieux adapter et puis réguler son apprentissage. »** L'alternance vécue par Clarisse en tant que maitre formateur a clairement impacté sa pédagogie mais elle a également développé sa réflexivité ainsi que sa réciprocité au travail. En échangeant lors des formations qu'elle anime avec ses pairs et notamment les plus jeunes, Clarisse démontre combien la réciprocité est forte : **« ...ils sont encore tellement proches de leur formation initiale que qu'ils arrivent...à faire des p'tits... rappels au niveau didactique...on peut répondre avec euh une certaine sagesse du métier... » (E3, C, 105).**

Pour conclure, le profil de Clarisse nous permet de faire le lien avec l'analyse sur la transition professionnelle. Le fait de passer du statut d'enseignante auprès de jeunes enfants à celui de maitre formateur auprès d'adultes peut être considéré comme une transition professionnelle.

C) Autour du concept de transition professionnelle

		Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Transition professionnelle	Apprentis			
	Adultes	« ... tandis que les adultes eux, euh ben y savent pourquoi y sont là quoi. » (E1, J, L79) « ... y z'ont des des très grosses capacités d'adaptation et de travail... » (E2, A, L419)	«... c'est vrai qu'souvent du coup le fait d'enseigner en adulte avec un public d'adultes au CFPPA nous fait quand même considérer souvent les apprentis... » (E2, A, L95)	« ... y aimeraient avoir un endroit euh un mobilier...quand nous on va en formation euh on attend de boire un p'tit café, que ce soit facile » (E1, J, L71)
	Formateurs	« quand on s'intéresse aux uns et aux autres ça permet de faire avancer. » (E1, J, L183) « ... d'essayer de valoriser c'qui z'ont fait évidemment et d'sen servir... » (E2, A, L133)	«... y'a pas trop de suivi. Je parle au sein d'notre structure. » (E1, J, L203)	« Nous oui, ah oui oui. Alors là à l'heure actuelle justement l'objectif serait et d'ailleurs je souhaiterais faire partie de ça, euh ce s'rait justement de, de les rencontrer mais sur leur lieu de travail. » (E1, J, L217)

Quel accompagnement pour les apprentis ?

Concernant le concept de transition professionnelle, l'approche met en lumière les propos énoncés dans la phase conceptuelle. Dans les propos tenus par les formateurs interviewés, L'apprenti n'apparaît pas comme quelqu'un qui est en transition professionnelle. Si cela va de soi étant donné qu'il est encore dans une période d'étude, on ne peut en revanche ignorer le fait qu'il vive une période transitionnelle. Nous pouvons à ce titre nous interroger sur la prise en considération de la transition, non pas professionnelle mais scolaire, vécue par l'apprenti. Notre profil correspond en grande majorité à celui des adolescents qui intègrent un centre de formation. Leur rejet du système scolaire traditionnel est souvent peu pris en considération et les acteurs qui œuvrent au sein du centre de formation doivent travailler à redonner du sens et de l'engouement à l'acquisition de savoirs. Il faut faire preuve de vigilance pour ne pas instituer un contexte

identique à celui qu'ils ont cherché à fuir. La transition qu'ils vivent est souvent douloureuse et s'ajoute à une période difficile qu'est celle de l'adolescence et tous les bouleversements inhérents à celle-ci. Or, il suffit le plus souvent d'observer la gestion de « l'espace classe » pour constater que la disposition des chaises rappelle étrangement celui qu'ils ont connu depuis le début de leur scolarité ! Selon Laurence Cornu³¹ : « *Un espace favorable est un lieu qualitativement favorable où s'opère ce que l'on veut mettre en marche* ». Cette espace, ce lieu peut être perçu selon trois dimensions que l'on nomme respectivement architecturale, dispositions internes, espace des interactions. S'il est impossible de modifier l'espace architectural de la classe, en revanche nous avons un pouvoir d'agir sur les dispositions internes ainsi que sur l'espace des interactions. Concernant l'espace des interactions, il s'agira, dans la mesure du possible, de disposer les chaises en formant un « U » afin de faciliter la circulation en intégrant le formateur au milieu du groupe au lieu de le positionner devant celui-ci, ce qui favorise le travail à parité d'estime malgré la disparité de la place.

Il semble cependant que la transition sera d'autant moins traumatisante que le niveau d'étude est supérieur au baccalauréat. Le profil des BTS démontre que la majorité des apprenants provient d'un BAC-PRO, ce qui laisse à penser que la poursuite d'étude est, pour la plupart, choisie et non subie. Pour les adultes, on constate que le **savoir agir** en transition professionnelle se traduit dans leur investissement personnel vis-à-vis du travail à fournir. Le formateur de son côté exprimera celui-ci en valorisant les acquis antérieurs des adultes en formation, tout comme il le fait avec les apprentis, ainsi qu'en prenant soin de s'intéresser au projet de chacun.

Un regard positif sur les adultes en formation

On constate, dans leurs discours, que les formateurs sont conscients que les adultes qui choisissent cette démarche ont beaucoup de mérite, d'autant plus lorsqu'ils ont une vie de famille. Les profils des adultes en formation sont certes très divers mais ils possèdent, le plus souvent, un point commun à savoir : la reconversion. Lorsque nous demandons à Jérémie de préciser ce qu'est la cellule de positionnement, il ajoute de lui-même qu'il y a peu de suivi et pas réellement d'organisation. Toutefois la volonté d'agir de l'équipe pédagogique laisse à penser qu'un travail qualitatif est envisagé à court terme pour remédier à cette carence. Le **vouloir agir** chez les adultes en formation n'est pas clairement exprimé mais on peut cependant considérer que leur souhait, exprimé et

³¹ Idem note de bas de page ³⁵

retranscrit dans le tableau, de vouloir un espace spécifique, est un moyen pour eux de s'installer plus confortablement dans la formation. Cela démontre le besoin de points de repères, facteur essentiel qu'ils trouvent lorsqu'ils sont entre pairs. Cette remarque en l'occurrence a été faite par des adultes intégrés dans un groupe d'adolescents. Les adultes en BTS s'identifient davantage aux apprentis du fait de la liberté plus accrue que le centre de formation leur accorde du fait de leur maturité et très souvent du fait qu'ils soient majeurs. Les échanges entre les acteurs passent le plus souvent par le tutoiement et se font davantage à parité d'estime, ce qui facilite l'intégration des adultes et atténue la perte de repères.

Pour ce qui est des formateurs, le souhait, exprimé dans le tableau ci-dessus, d'aller dans les entreprises qui accueillent des adultes pour développer une collaboration quant au projet d'intégration de l'adulte en fin de formation démontre une grande implication. Si l'on peut regretter que le projet du CFA dans lequel travaille Jérémie se limite, a priori, aux adultes, on peut cependant comprendre que la mise en œuvre sera plus aisée dans un premier temps du fait du faible effectif et de la nécessité absolue, pour ces adultes, de retrouver un emploi. De plus, si les apprentis en travaux paysagers ont, pour commencer des exigences salariales raisonnables, leur intégration reste aujourd'hui aisée et ce d'autant plus que leur cursus se sera déroulé par alternance.

Enfin le **pouvoir agir** des adultes semblent inhérent à leur simple présence au sein du groupe classe. Les formateurs sont impactés directement par la présence des adultes et cela modifie naturellement leur posture au profit notamment des apprentis, phénomène qui génère de l'estime réciproque plus marquée que lorsque le groupe n'est composé que d'apprentis. Le pouvoir agir au sein des structures semble être une réflexion autour de laquelle il sera nécessaire travailler car il est encore trop peu présent dans le discours et les observations.

D) Qu'en est-il de l'ingénierie ?

		Savoir agir	Pouvoir agir	Vouloir agir
Ingénierie	Formateurs	<p>« ...ce parcours ne peut plus s'faire comme ça vue la réforme... » (E1, J, L133)</p> <p>« les adultes sont accueillis par un autre style de personnes... » (E1, J, L200)</p>	<p>«...pour l'moment il n'y a pas d'organisation pour être clair. » (E1, J, L213)</p>	<p>« ... en début de formation... on essaye de rencontrer les gens pour voir un p'tit peu où y z'en sont... » (E1, J, L201)</p> <p>«Alors là à l'heure actuelle justement l'objectif serait et d'ailleurs je souhaiterais faire partie de ça, euh ce s'rait justement de, de les rencontrer mais sur leur lieu de travail. » (E1, J, L217)</p> <p>« j'suis en train de réfléchir c'est que en fait, dans tout circuit de formation, faut connaître l'objectif... je sais pas si y'a la possibilité soir par rapport aux branches professionnelles... » (E1, J, L242)</p>

Si le savoir agir en ingénierie est peu représenté dans cette recherche au regard des entretiens, on s'aperçoit avec une analyse plus fine et une connaissance des différents centres de formation que ce n'est pas le cas. L'ingénierie est dans l'ombre, en trame de fond du début à la fin des entretiens. Certes elle n'est pas exprimée clairement par les formateurs interviewés comme le montre le tableau d'analyse ci-dessus, pourtant lorsque nous posons la question à Jérémie s'il s'agit de Martine qui s'occupe des adultes il répond : « *c'est Martine qui s'en occupe oui* » (E1, J, L206). Cette remarque nous permet de nuancer les propos recueillis dans le tableau sur le fait qu'il n'y ait pas d'organisation. La phase exploratoire et la connaissance personnelle en tant qu'acteur des deux établissements rencontrés permettent de confirmer l'existence d'une organisation spécifique dans l'accueil et le traitement des dossiers. Autrement dit, il existe bel et bien une ingénierie pédagogique dans les deux CFA. Nous avons pu identifier dans la phase exploratoire qu'il s'agit d'au

moins un poste à temps plein pour chacun des centres de formation. Toutefois cela met en exergue que si l'ingénierie pédagogique est bien présente dans les centres en matière de gestion administrative, il reste encore du chemin à parcourir pour donner davantage de sens et de cohérence entre la gestion administrative et l'équipe pédagogique.

Dans notre CFA, pour l'avoir observé à diverses reprises, il y a un clivage entre la direction et l'équipe pédagogique sur la formation continue. Si l'ingénierie pédagogique existe dans la mesure où des prestations ont lieu auprès d'employés communaux et qu'à quelques reprises le CFA a accueilli des adultes en reconversion, pour autant l'existence de cette pratique n'est concrètement connue que des techniciens en charge des interventions.

Il est paradoxal de prôner une alternance plus intégrative quand, en interne, l'ingénierie pédagogique est structurée de façon juxtapositive. On peut aisément imaginer que les formateurs interviewés, concernés par la formation pour adultes au quotidien, ressentent ce cloisonnement et par conséquent occultent consciemment ou non l'existence du travail d'ingénierie pédagogique réalisé en amont de l'intégration. Si chacun joue un rôle bien distinct dans une ingénierie pour des questions d'organisation voir de hiérarchie, il est cependant nécessaire de partager les informations et développer au maximum la communication au sein de toute l'équipe. On dit souvent que l'inconnu fait peur, aussi être amené à accueillir un ou plusieurs adultes dans un groupe ne va pas de soi pour un formateur. De même, ces entretiens laissent à penser que le suivi post intégration des adultes, consistant à faire le point avec l'ensemble des formateurs sur le vécu en tant que tel au sein du groupe ainsi qu'en entreprise, reste à développer. Les centres ne semblent pas encore complètement outillés et la formalisation de leur pratique reste elle aussi à étoffer.

Pour avoir pu l'observer, il y a quelques années en tant qu'apprenti en BTS au sein de ce CFA, il existait des groupes dédiés pour adultes. Aujourd'hui, comme l'indique Alex : «... ***faut bien reconnaître que nous c'est une mixité qui a été, on va dire, imposée pour des raisons autant l'reconnaître économiques...*** » (E2, A, L255 à 256). On peut imaginer que cette nécessité a considérablement impacté la gestion pédagogique et par conséquent l'ingénierie qui va de pair. Cette modification engendre une gestion particulière des évaluations certificatives qui doivent s'articuler entre les groupes de première et deuxième année de formation dans la mesure où les adultes doivent passer la plupart des épreuves sur une seule et même année. Ce constat peut d'ores et déjà s'appliquer dans notre CFA car si l'on se projette l'année prochaine, les demandes de formation dans le cadre d'une reconversion sont au nombre de quatre ou cinq sur des filières différentes.

Quant bien même le diplôme serait de niveau équivalent, il n'est pas concevable financièrement de créer un groupe classe de cinq adultes. Ceux-ci seront nécessairement intégrés à un groupe classe. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, il semble qu'il faille conserver un certain équilibre entre adultes, jeunes adultes et adolescents pour faciliter la vie du groupe.

Toutefois il est nécessaire de nuancer les propos tenus en ne les généralisant pas à l'ensemble des CFA. En tant que formateur, Jérémie nous démontre un **vouloir agir** important. Il semble très motivé et d'autant plus du fait qu'il soit actuellement en formation pour réfléchir aux moyens de perfectionner la mise en œuvre de l'ingénierie de formation et plus particulièrement l'aspect pédagogique. Ce constat est intéressant car il permet de démontrer un point essentiel apparu tardivement après maintes et maintes relectures. Au vu de l'analyse des entretiens et de la remarque émise par Jérémie, dans le tableau ci-dessus, on pourrait croire que le pouvoir agir des formateurs est quasi nul. La réalité en est tout autre concernant Jérémie si l'on considère que la volonté de l'établissement de l'envoyer en formation est un moyen de pouvoir agir par la suite. La culture de la formation et la marge de manœuvre qui existent dans ce CFA est au combien valorisante à la fois pour les formateurs mais aussi pour le centre lui-même. Accorder à un formateur un temps de réflexion sur ses pratiques ou plus largement celles de son centre de formation est un moyen puissant pour développer le pouvoir agir de celui-ci.

Enfin, en reprenant dans les détails l'ensemble des entretiens exploratoires et semi-directifs, on peut découvrir une seconde ingénierie. Plus précisément, si l'on considère que des parcours spécifiques sont mis en œuvre pour les adultes en amont de la formation, alors il existe incontestablement une ingénierie de compétence. Lorsqu'un adulte vient se renseigner et rencontre alors Martine du CFA de Jérémie ou la coordinatrice pédagogique pour le CFA d'Alex afin qu'un devis soit établi pour être transmis à l'organisme financeur, alors cela justifie l'existence d'une ingénierie pédagogique mais aussi d'une ingénierie de compétence. La nécessité de réduire la durée de la formation par deux pour espérer un financement demande nécessairement la prise en compte des compétences acquises par l'adulte en reconversion dans son précédent emploi. Cette ingénierie de compétence réalisée en amont du parcours démontre également le savoir agir du formateur du fait de sa capacité à élaborer, de part sa maîtrise du référentiel métier, le programme qui sera le plus adapté pour permettre la réussite du projet de l'apprenant.

Si dans un premier temps, l'analyse des entretiens à l'aide de notre grille basée sur l'agir selon Le Boterf nous a permis de mieux appréhender la posture des différents acteurs, dans ce second temps nous nous attacherons, toujours à l'aide du même auteur, à repérer les quatre phases inhérentes à l'ingénierie. Pour ce faire, nous utiliserons le tableau présenté dans la phase conceptuelle. Notre choix s'est porté sur le premier de nos trois entretiens pour servir de support à cette analyse. En effet, lors de la lecture flottante de la retranscription de notre entretien avec Jérémie, les différentes phases apparaissaient assez clairement.

Figure 7 : Ingénierie de formation à la lumière de Le Boterf

	Analyser	Concevoir	Réaliser	Evaluer
Ingénierie de formation	<p>« ... comme en effet ils ont un plan parcours individualisé y aimeraient avoir un endroit euh un mobilier... » (L70)</p> <p>« ... quand ils sont mélangés avec les Bacs y apprécient de travailler avec des Bac par exemple, qui sont plus mûrs... » (L99)</p> <p>« ... l'objectif serait et d'ailleurs je souhaiterais faire partie de ça, euh ce s'rait justement de, de de les rencontrer mais sur leur lieu de travail...pour justement connaître leurs motivations, savoir c'qu'ils attendent de la formation... » (L217)</p>	<p>« Euh, après ça dépend du nombre du groupe » (L40)</p> <p>«... sauf que ce parcours ne peut plus s'faire comme ça vue la réforme qui s'est faite dernièrement (L133)</p> <p>« ... les adultes sont accueillis par un autre style de personnes... » (L200)</p>	<p>« ... oui j'ai essayé de faire les choses différemment ... » (L151)</p> <p>« ... nous au CFA on essaye de rencontrer les gens pour voir un p'tit peu ou y z'en sont etc... » (L201)</p>	<p>« Vous, vous m'posez la question, pour l'instant il n'y a pas d'organisation pour être clair » (L213)</p>

Concernant la phase d'analyse, on voit clairement dans les propos de Jérémie que les observations et les échanges qu'il peut avoir avec les adultes sont des moments privilégiés pour identifier les besoins en amont de la formation. La phase de conception nous montre que le formateur est impliqué dans le déroulement de l'ingénierie et qu'il est à même d'identifier qui fait quoi. La phase de réalisation nous montre qu'il existe un suivi permettant de prendre connaissance de l'avancement de la formation. Enfin, concernant l'évaluation des précédentes phases il semble qu'à ce jour aucune organisation ne permette

d'avoir un retour sur le vécu de la formation. Cependant, le taux de réussite important des adultes en reconversion permet de supposer que ce qui est mis en œuvre fonctionne correctement. Nous pouvons également faire l'hypothèse que la récente mise en place de la mixité de publics explique une non formalisation de cette pratique. Cependant, il semble qu'une démarche qualitative soit en projet au sein du CFA de Jérémie.

CHAPITRE XI : QUELQUES PISTES DE REFLEXION

Les deux premières parties de cette recherche nous ont permis, pour l'une, de comprendre le contexte et la problématique, pour l'autre, d'identifier les concepts qui semblaient être en lien avec cette dernière. A la lumière de ce constat, nous nous permettons d'ouvrir des perspectives de réflexion afin, nous l'espérons, de faciliter la mise en œuvre d'une ingénierie de la formation continue au sein du CFA qui soit cohérente et vectrice d'une pédagogie de l'alternance intégrative et moins juxtapositive. A ce titre nous pensons que quelques orientations faciliteraient cette démarche. Ces possibles axes de travail que nous soumettons ici ne sont pas proposés dans un ordre défini et par conséquent ne possèdent pas de priorité. Cependant nous pensons que la mise en place de l'ingénierie ne peut avoir lieu que si les axes proposés sont considérés dans leur ensemble. Afin de faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter, concept par concept, nos pistes de réflexions après avoir fait un rappel de l'hypothèse de départ et avoir ressorti les principaux éléments issus de l'analyse des entretiens.

A) Concernant la compétence

Rappel de l'hypothèse de départ

L'hypothèse de départ consistait à penser que les compétences sont davantage mobilisées et développées dans un groupe où l'on mixe adultes en reconversion et apprentis. Nous évoquions également le fait que l'émulation de cette mixité était positive pour l'ensemble du groupe.

Qu'en ressort-il de l'analyse ?

Si l'analyse des entretiens a confirmé notre hypothèse de départ sur la stimulation de la compétence inhérente à la mixité dans un groupe, il apparaît très clairement que les formateurs eux-mêmes ont développé des compétences. Le fait de rencontrer les entreprises au quotidien, de partager les expériences de chacun sont de puissants vecteurs du développement de la compétence. Devoir s'adresser à un public d'adultes, curieux et motivé, nécessite une maîtrise plus conséquente de ses savoirs. Le formateur semble davantage dans l'obligation de devoir argumenter ses propos et faire preuve de plus de cohérence et de rigueur dans la présentation de ses cours. Il est également important de noter que la présence d'adultes incite à une évolution de la posture du formateur qui prend en compte plus aisément l'expérience apportée par les adultes et apprend dans l'échange

avec eux. Une réelle réciprocité formatrice s'instaure ; elle donne une place nouvelle à l'apprenant. La compétence est donc stimulée entre les adultes et les apprentis mais également entre le groupe et le formateur.

Quelques éléments de réflexion pour une possible mise en œuvre

Au regard de ce constat, nous pensons qu'il serait judicieux de permettre aux formateurs de passer chaque année du temps en entreprises afin d'affiner leurs compétences et de mettre à jour leurs connaissances théoriques. S'il existe, comme nous l'avons indiqué, un texte de loi à cet effet, une mise en pratique généralisée semblerait judicieuse à plus d'un titre. Pour être un formateur efficient, il semble que la réflexivité sur ses pratiques quotidiennes revête une importance capitale. Etre à même d'identifier ses points forts et ses points à améliorer ou plus largement ses compétences à développer est un facteur important à considérer. Aussi, comme l'a démontré la phase conceptuelle à ce sujet, créer ou utiliser des démarches (grilles, outils) permettant de l'identifier, le nommer dans l'objectif de favoriser son développement, nous semble pour les centres, une piste à explorer. Ainsi, la posture permettant la formation réciproque pourrait être reconnue et valorisée.

La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences n'est pas propre aux entreprises mais à l'ensemble des organismes travaillant avec des salariés. Il ne faut pas attendre de constater que le niveau II soit requis pour enseigner dans le domaine de la formation par apprentissage pour se pencher sur la question. L'anticipation des compétences semble centrale sur le plan stratégique pour améliorer les performances d'un centre et favoriser la formation tout au long de la vie des acteurs qui le composent.

B) Concernant la pédagogie de l'alternance

Rappel de l'hypothèse de départ

L'hypothèse de départ interrogeait l'efficacité de la pédagogie de l'alternance sur les adultes et sur les jeunes ainsi que l'impact positif et nécessaire qu'elle peut avoir lors de l'intégration d'adultes au sein d'un groupe d'apprentis.

Qu'en ressort-il de l'analyse ?

Il ressort clairement que la présence d'adultes dans un groupe modifie systématiquement le comportement du formateur dans l'échange qu'il peut avoir avec celui-ci. La tendance du formateur sera de travailler à parité d'estime du fait de la présence

des adultes et l'amènera, par conséquent, à avoir davantage de considération pour les apprentis. La prise en compte de son expérience sera privilégiée du fait cette mixité. Pour Clarisse, le fait de travailler avec des adultes l'a amenée à repenser sa pédagogie quotidienne avec les enfants. Sur ces points, l'hypothèse de départ est confortée.

Toutefois, il semble qu'il faille respecter une proportion d'un quart à un tiers d'adultes dans un groupe classe d'apprentis et ce, d'autant plus que le niveau de qualification est bas. Autrement dit, les adultes ont besoin de pouvoir échanger entre eux. Mettre un adulte seul parmi un groupe d'une vingtaine de jeunes en CAP âgés de 16 à 18 ans ne paraît, a priori, pas judicieux d'un point de vue pédagogique. Il ressort également des analyses, un point qui ne faisait pas l'objet d'hypothèses particulières à savoir que la pédagogie menée auprès des adultes n'est pas différente en tant que telle, c'est la pédagogie auprès des apprentis qui nous semble parfois inappropriée. La présence d'adultes dans un groupe stimule le formateur, l'invite à appliquer une pédagogie s'appuyant davantage sur le vécu au sens large des expériences. Les compétences acquises au travers des expériences personnelles, familiales, associatives ont autant de valeur que celles acquises en entreprises et au CFA.

Quelques éléments de réflexion pour une possible mise en œuvre

Si la pédagogie est le maître mot et que la présence d'adultes dans un groupe, toute proportion gardée, n'est pas un souci, cela signifie qu'il faut agir en amont. Autrement dit, le recrutement des nouveaux formateurs et le management du reste de l'équipe doivent faire émerger une véritable culture de l'alternance afin de favoriser l'intégration des adultes dans le schéma existant. Si un profil semble exister dans certains centres, d'autres en revanche font le pari que la formation spécifique à l'alternance doit permettre d'accueillir ce public. En région Centre, la formation PRFA, présentée en amont de cette recherche, doit permettre de faciliter l'intégration des adultes en agissant sur la posture et le rôle du formateur confronté au dispositif de l'alternance.

C) Concernant la transition professionnelle

Rappel de l'hypothèse de départ

L'hypothèse émise au sujet de ce concept nous amenait à supposer que l'accompagnement de la transition professionnelle serait un facteur primordial dans la réussite du projet de l'adulte. De même, nous pensions que considérer cette transition professionnelle chez l'adulte pouvait être le moyen de considérer la transition personnelle de l'apprenti.

Qu'en ressort-il de l'analyse ?

Les entretiens n'ont pas permis de déceler de réel dispositif pour faciliter cette transition professionnelle. En revanche, un des établissements semble prendre conscience du besoin pressant de s'enquérir de ce sujet. Concernant la prise en compte de la transition personnelle vécue par les apprentis, les entretiens ont démontré que la posture des formateurs change de part la mixité du groupe. Cependant, s'il semble que leur vécu soit davantage considéré par les formateurs, à ce jour il reste encore beaucoup de travail pour initier une réelle prise de conscience de la transition personnelle vécue par les apprentis.

Quelques éléments de réflexion pour une possible mise en œuvre

La formation PRFA peut, nous semble-t-il, aider à considérer le vécu antérieur des apprentis pour favoriser leur réussite. Toujours dans l'intérêt de favoriser la réussite mais cette fois-ci des adultes, Jérémie indiquait la mise en œuvre d'une réflexion sur le suivi des adultes durant leur parcours de formation. Il semblerait en effet intéressant que les adultes fassent l'objet de rencontres spécifiques en amont de la formation afin de les préparer à l'année qu'ils vont passer. A ce titre, une présentation de l'équipe pédagogique, des locaux ainsi qu'une pré-visite en entreprise en présence du maître d'apprentissage permettraient de préparer au mieux le projet du futur stagiaire. Pour ce faire, les établissements ont mis en œuvre des dispositifs et des personnes ressources pour accueillir les adultes.

Toutefois il paraît judicieux de veiller à ce que la personne rencontrée en amont par l'adulte soit associée à son suivi. Les entretiens n'ont pas montré l'existence d'une interface entre l'accueil en amont et le suivi en cours de formation bien que cela fasse l'objet d'un travail de réflexion pour l'un des centres de formation. Nous pensons pourtant que c'est une étape importante qui doit être intégrée dans la démarche d'ingénierie.

D) Concernant l'ingénierie de formation

Rappel de l'hypothèse de départ

Nous évoquons ici le fait que la mise en place d'une ingénierie pour adultes au sein d'un CFA était un moyen de passer d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative.

Qu'en ressort-il de l'analyse ?

Pour aller plus loin dans l'idée d'une pédagogie intégrative, il nous paraît intéressant de considérer les concepts développés et croisés avec les entretiens démontrant

que la mixité des publics est une richesse. Cette observation met en exergue le fait que la notion d'adulte est un facteur de prise en compte inadapté et qu'il doit davantage être apprécié au sens de l'âge biologique, de l'état d'esprit de la personne ainsi que de son projet. En s'appuyant sur le chapitre V de la seconde partie de ce mémoire qui développe le concept de transition professionnelle, on comprend la réelle différence avec le public d'apprentis et l'impérative nécessité d'intégrer ce facteur dans une ingénierie de ce type. Nous avons vu ensemble combien la dissonance cognitive peut être forte et difficilement supportable et en quoi un accompagnement et une prise en considération de celle-ci est un vecteur d'apaisement pour la réussite d'un projet d'une telle envergure. Si l'ingénierie n'apparaissait pas explicitement au regard de la première analyse des entretiens, nous avons finalement pu constater qu'elle y était en trame de fond. L'analyse plus fine des entretiens nous a d'ailleurs permis de distinguer une ingénierie pédagogique et une ingénierie de compétence. Les deux semblent indissociables dans la mesure où respectivement l'une s'attache aux moyens à mettre en œuvre pour accueillir au mieux l'adulte, l'autre s'attache aux moyens à mettre en œuvre pour repérer et valoriser les compétences de l'adulte. Pour ce qui est de l'ingénierie en tant que telle, l'analyse des entretiens, en s'appuyant sur les quatre phases de Le Boterf a démontré que si l'analyse, la conception et la réalisation étaient présentes, en revanche l'évaluation reste a priori absente ou tout du moins non formalisée. On peut supposer que l'importante réussite des adultes, indiquée par Alexandre, est un indicateur de la qualité de l'ingénierie. De même, on peut faire l'hypothèse que mixer les publics est une problématique récente et qu'à ce titre cette dernière phase ne fait pas encore l'objet de formalisations précises.

Quelques éléments de réflexion pour une possible mise en œuvre

Afin d'être le plus efficient possible, il nous semble, au regard de la phase conceptuelle, des entretiens et des observations sur le terrain, que la formation pour adultes doit clairement être identifiée au sein des structures. Les établissements visités dans lesquels une équipe a été constituée spécifiquement pour accueillir et gérer la formation pour adultes ont de bons résultats et voient les demandes augmenter. Elaborer une stratégie en intégrant l'équipe pédagogique permet de mieux appréhender l'accueil des futurs adultes. Pour les adultes en reconversion faisant l'objet d'un parcours individualisé, il sera nécessaire de bien identifier et valoriser les compétences acquises par leurs précédentes expériences pour proposer un parcours répondant à la fois au projet de l'adulte, aux obligations administratives en vue de l'examen terminal mais aussi pour favoriser son employabilité.

Pour les stages courts, il semble que tous les formateurs ne soient pas à même de pouvoir intervenir. Comme nous l'avons constaté lors de la phase exploratoire, il sera judicieux, si l'établissement ne possède pas de profil adapté, d'être vigilant lors de la phase de recrutement. De même, cette recherche a montré combien le choix de l'entreprise est important pour la réussite du parcours et combien la nécessité de sensibiliser les entreprises à l'accueil des adultes est primordiale.

Enfin, un des entretiens exploratoires a également démontré le besoin, pour la personne en charge de l'ingénierie, de maîtriser l'ensemble des dispositifs de formation présents en annexe 1, afin d'élaborer une proposition permettant la prise en charge par l'organisme prescripteur.

CONCLUSION

Si la seconde partie de notre recherche mettait en évidence les concepts en lien avec nos hypothèses de départ, cette troisième et dernière partie consacrée à la méthodologie de recherche, au traitement et à l'analyse des données a mis en lumière des points essentiels qui devront faire l'objet d'un travail ultérieur encore plus approfondi. En l'occurrence, l'analyse affinée laisse à penser que la pédagogie de l'alternance doit permettre de travailler avec un public mixte. En effet, il s'agit davantage de changer les mentalités des formateurs et l'approche pédagogique auprès des apprentis que de vouloir se remettre en question uniquement en la présence d'adultes. De même, si la transition n'est pas identique entre un adulte et un adolescent, elle ne peut cependant pas être ignorée pour l'un comme pour l'autre. Plus l'accompagnement spécifique de ces publics sera pensé en amont et en fonction de la singularité de leur projet, plus efficace sera la transmission de savoirs nécessaire à l'atteinte de leurs objectifs. A ce titre, les entretiens ont démontré au combien le travail à parité d'estime était un vecteur de réussite individuelle tant sur le plan social que professionnel. Son émergence est un facteur déclencheur de la compétence et plus largement de l'agir avec compétence. C'est en échangeant sur leur vécu expérimentiel que les échanges entre adultes et adolescents se nouent et génèrent ce mécanisme d'estime réciproque. La présence d'adultes au sein d'un groupe conventionnel semble, toute proportion gardée, d'une grande richesse. Enfin si l'ingénierie de formation pour adultes semble être acquise sur un plan administratif dans les centres de formation, en revanche nous n'en sommes qu'aux prémises dans leur suivi au cours de leur formation. Si certaines pratiques sont mises en place, à ce jour, leur formalisation demeure insuffisante. Toutefois il semble que certains centres réfléchissent à la question de façon approfondie pour adapter leur ingénierie en conséquence en vue de la rentrée prochaine.

Ce que nous retenons :

Dans cette troisième partie de mémoire, l'auteur s'appuie sur le concept de l'agir avec compétence développé par Le Boterf et le décline à l'aide de trois verbes d'action que sont : savoir, vouloir et pouvoir. Cette démarche intellectuelle a pour objectif de démontrer que l'ensemble des concepts abordés est en lien étroit avec la volonté individuelle et collective de réussir un projet tel que la mise en place d'une ingénierie.

Pour autant si vouloir est une chose, savoir et pouvoir en sont deux autres. Autrement dit, il est indispensable de posséder des ressources mais aussi de développer un contexte favorable qui permette la mise en œuvre et l'articulation de ces « agir ». Si la synergie entre les différents « agir » fonctionne pour la compétence, on se rend compte que celle-ci est valable pour l'ensemble des concepts abordés dans cette recherche. La mise en place d'une ingénierie de formation pour adultes efficiente passera nécessairement par une articulation harmonieuse des trois.

Les pistes de réflexions émises par l'auteur ne sont en aucun cas des prescriptions au sens d'une ordonnance fournie par un médecin. Au-delà du fait que cela serait prétentieux, ces pistes ne peuvent être vérifiables que si la volonté de réussir est collective. Or, quand il s'agit de prendre en compte le paramètre lié à l'humain et à l'investissement de celui-ci nous sommes confrontés à l'incertitude. La gestion de ce paramètre étant aléatoire, nous ne pouvons que modestement nous appuyer sur le constat de cette recherche pour proposer quelques pistes.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche, aussi modeste soit-il, met en lumière quelques facteurs importants qu'il est nécessaire de considérer pour élaborer une ingénierie prenant en compte la singularité du projet des apprenants en reconversion.

Le premier chapitre a permis de mieux comprendre le contexte dans lequel nous évoluons ainsi que la problématique. Il nous démontre combien la connaissance du secteur et de l'environnement de travail sont autant de paramètres devant être maîtrisés. Nous avons également pu identifier, de part les différentes hypothèses émises, un certain nombre de concepts. Au nombre de quatre, ils ont permis d'élaborer respectivement la deuxième partie de ce mémoire pour l'aspect théorique et la troisième partie pour l'aspect plus concret, ancré dans la pratique. Le premier concept développé qu'est la transition professionnelle a mis en lumière la place importante de celle-ci dans la réussite d'un projet. Le changement que génère une formation est d'autant plus important quand il est s'avère vital. Retrouver un travail suite à un licenciement demande un accompagnement de la part de l'ensemble des acteurs. Que l'on soit, comme Pôle Emploi un prescripteur ou comme le CFA un administrateur de la formation, dans tous les cas la considération de l'utilisateur sera un vecteur de réussite tant sur le plan personnel que professionnel. Au même titre que la prise en compte importante de la douleur du malade dans le monde hospitalier, nous pensons que le possible mal-être de l'adulte en formation lié à la dissonance cognitive doit être une priorité. Orienter un adulte dans une formation et l'accompagner dans ses démarches administratives est une chose, mais l'épauler tout au long de la formation en considérant la transition qu'il vit comme une période sensible en est une autre. Une ingénierie de formation doit donner autant d'importance au vécu de la formation qu'à la qualité des interventions. Nous pouvons présumer raisonnablement que la transition, au sens large du terme, vécue par les adolescents n'est pas suffisamment prise en compte. L'auteur démontre, dans la première partie, combien une scolarité difficile peut impacter psychologiquement et durablement un adolescent. Aussi, la transition personnelle et/ou professionnelle d'une période vécue comme un échec, qu'elles soient sur le plan scolaire pour un adolescent ou du fait d'un licenciement pour un adulte, ne peuvent être ignorées. Aussi, dans des mesures différentes, le concept de transition vaut autant pour les adultes que les adolescents et le second concept développé qu'est la pédagogie de l'alternance concourt en ce sens.

La pédagogie de l'alternance est un facteur clé de la réussite d'un projet professionnel dans la mesure où elle doit s'appuyer sur le vécu et les expériences, que celles-ci soient de nature académique ou personnelle. Considérer de ce fait que les savoirs acquis en centre de formation, en entreprise, dans une activité sportive ou dans le cadre d'activités familiales ont une valeur identique serait un progrès considérable. Dans l'analyse issue des entretiens semi-directifs nous avons pu constater que les formateurs s'appuyaient aisément sur le vécu des adultes pour donner un sens concret aux savoirs théoriques qu'ils délivrent. Il semble même que la présence d'adultes dans un groupe d'apprentis soit un facteur déclencheur d'échanges de pratique. Si les apprentis mettent en avant leurs connaissances théoriques et pratiques acquises au cours de leur première année ou plus encore de leur formation antérieure dans la même filière, les adultes en reconversion apportent une analyse plus fine de la situation basée sur leurs expériences du monde de l'entreprise.

Pour ce qui est du concept de compétence, le choix de l'associer au concept connexe qu'est l'estime nous a notamment permis de mettre en lumière l'importance du regard de l'autre dans le développement de ses compétences et plus largement de l'agir avec compétence. L'analyse fine de ce concept à partir des entretiens semi-directifs démontre au combien le travail à parité d'estime est un élément moteur et déclencheur de la compétence. Etre à même de valoriser les compétences acquises par autrui dans des expériences antérieures semble être un moyen d'en initier de nouvelles.

Enfin, pour ce qui est de l'ingénierie de formation pour adultes en tant que telle, l'analyse des données recueillies démontre que cette phase est encore loin d'être aboutie. Si l'accueil d'adultes au sein des centres de formation semble en partie maîtrisée sur l'aspect administratif, en revanche l'aspect pédagogique inhérent à ce type de public ainsi que le travail de formalisation des pratiques est encore balbutiant.

Nous aurions aimé conclure ce travail en ayant apporté plus qu'une petite pierre à l'édifice, cependant l'alternance est entrée dans une nouvelle mouvance qui nécessite de se pencher plus encore dans les détails. L'ingénierie de formation pour adultes est une question d'actualité, qui plus est depuis la récente crise économique qui a frappé entre autre l'Europe. Aussi, développer l'employabilité des salariés tout au long de leur carrière professionnelle devient une priorité qui nécessite la mobilisation de tous. Au regard des différentes lectures et des analyses réalisées, il nous paraît indispensable de développer la collaboration voir la Co-animation entre les centres de formation et les entreprises. Seule une alternance plus intégrative permettra de lutter sérieusement et efficacement contre ce

fléau qu'est le chômage. Si l'alternance n'est pas la seule solution à ceci, elle permettra néanmoins d'y contribuer.

Si cette recherche est très orientée sur l'intégration d'adultes majoritairement en reconversion au sein d'un CFA, il ne faudra pas omettre les autres dispositifs que sont la VAE, le DIF, le CIF... Nous pensons que seule la concomitance de chacun d'eux optimisera les chances de réussir. Toutefois quelques questions restent en suspend et plus particulièrement celle qui suit : « Comment changer rapidement et durablement les mentalités pour favoriser le développement d'une l'alternance intégrative ? »

Les faiblesses de cette recherche !

Cette recherche a été traitée avec l'envie de faire du mieux possible pour faire avancer la problématique, elle reste pour autant perfectible sur bien des points.

Tout d'abord, les concepts développés semblent pertinents, cependant ils auraient mérité d'être davantage approfondis sur un plan conceptuel. Les ouvrages spécifiques à chacun d'eux sont nombreux et ne peuvent se résumer en chapitres d'une dizaine de pages.

De même l'analyse des entretiens semi-directifs laisse une question en suspend à savoir : « Qu'est-ce qu'un adulte ? » Lors de notre premier entretien, notre interlocuteur hésite quant à la définition d'adulte dans la mesure où l'on peut s'interroger sur les éléments qui le définissent. Jean-Pierre Boutinet a beaucoup travaillé sur ce thème et l'analyser aurait sans doute contribué à donner plus de sens à ce travail.

Enfin, nous pensons que des entretiens auprès d'apprentis actuellement en formation avec des adultes ou récemment sortis de ce cursus auraient pu contribuer à étoffer notre analyse. Toutefois, il semble qu'il soit de coutume de devoir faire le deuil d'un travail parfait, aussi nous en acceptons les règles. Néanmoins, nous espérons que l'ensemble des questions qui restent en suspend et que les concepts inachevés feront l'objet d'une nouvelle recherche dans les années à venir et que le point final de ce mémoire n'est en fait que le prétexte pour entamer un nouveau.

Annexes

ANNEXE N°1 :

**LES DISPOSITIFS DE LA FORMATION CONTINUE ET LEURS
CONDITIONS D'ACCES**



Fiche de présentation

Congé individuel de formation

CDD (Contrat à durée déterminée)

Ce qu'il faut retenir

Le congé individuel de formation (CIF) permet à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, de suivre une formation en vue de changer d'activité, de profession ou d'acquérir un niveau supérieur de qualification. C'est un droit ouvert à l'ensemble des salariés pour leur permettre de bénéficier d'une formation qui ne s'inscrit pas dans le plan de formation de l'entreprise, éventuellement sans lien avec leur activité actuelle

Description

- Le CIF peut être réalisé à temps plein ou à temps partiel.
- La durée du CIF ne peut excéder un an s'il s'agit d'une action de formation à temps plein ou 1200 heures pour une action discontinue à temps partiel.
- Pendant la durée du CIF, l'intéressé est

considéré comme stagiaire de la formation professionnelle.

- Le CIF CDD se déroule à la fin du contrat de travail à durée déterminée. Toutefois, à la demande du salarié, la formation peut être suivie, avec accord de l'employeur, en tout ou partie avant le terme du contrat de travail.

Conditions d'accès

Soit remplir simultanément ces 3 conditions,

- 1 ● Au cours des 4 dernières années, avoir au moins 12 mois ou 1820 heures d'ancienneté en qualité de salarié consécutives ou non (qu'elle qu'ait été la nature des contrats successifs), dont au minimum 4 mois ou 607 heures⁽¹⁾ consécutifs ou non, sous contrat de travail à durée déterminée⁽²⁾ au cours des 24 derniers mois. Ces 607 heures (ou 4 mois) sous CDD doivent avoir été effectuées dans une entreprise de la production agricole, du paysage / JEV, dans une coopérative d'utilisation de matériel agricole, une entreprise de travaux agricoles et forestiers, une entreprise de rouissage-teillage de lin.
- 2 ● Avoir effectué son dernier CDD dans une entreprise relevant d'un des secteurs ci-dessus.
- 3 ● Le congé individuel de formation doit être commencé, au plus tard, dans les 12 mois qui suivent la fin du contrat à durée déterminée.

entreprise relevant du champ de compétences du FAFSEA (les salariés du Négoce relèvent du Fongecif pour leurs demandes de CIF).

- 3 ● Le congé individuel de formation doit être réalisé, au plus tard, dans les 12 mois qui suivent la fin du contrat à durée déterminée.

Ces conditions d'ancienneté s'apprécient à la date de réception de la demande de prise en charge par le FAFSEA.

Délai de franchise

Un salarié ne peut pas bénéficier d'un nouveau CIF CDD :

- s'il a déjà suivi une formation d'une durée supérieure à 600 heures dans le cadre d'un CIF CDD ayant pris fin dans les 48 mois qui précèdent sa demande,
- s'il a déjà suivi une formation d'une durée inférieure ou égale à 600 heures dans le cadre d'un CIF CDD ayant pris fin dans les 24 mois qui précèdent sa demande.

Ou à défaut, remplir simultanément ces 3 conditions :

- 1 ● Au cours des 5 dernières années, avoir au moins 24 mois ou 3640 heures d'ancienneté en qualité de salarié consécutives ou non, (qu'elle qu'ait été la nature des contrats successifs), dont au minimum 4 mois ou 607 heures⁽¹⁾ consécutifs ou non, sous contrat de travail à durée déterminée⁽²⁾ au cours des 12 derniers mois.
- 2 ● Avoir effectué son dernier CDD dans une

⁽¹⁾ 607 heures équivalent à 4 mois à temps plein et permettent de bénéficier d'une prise en charge à temps plein.

⁽²⁾ Les contrats de professionnalisation, les contrats d'apprentissage et les contrats uniques d'insertion-CAE ne peuvent être pris en compte pour le calcul des 4 mois sous CDD.

Congé individuel de formation

Contrat à durée déterminée (CDD)

Démarches & déroulement

- 1 ● Le demandeur définit son projet de formation et choisit l'organisme de formation dispensateur.
- 2 ● Avec le centre de formation, le demandeur remplit, avec précision, le dossier de demande de prise en charge. Pour être examiné par le FAFSEA, le dossier doit impérativement être accompagné de toutes les pièces justificatives demandées.
- 3 ● Le demandeur envoie à sa délégation régionale du FAFSEA le dossier complet, au moins 30 jours avant le début de la formation. Par ailleurs, le dossier de demande doit être envoyé au plus tôt 4 mois avant le début de la formation.
- 4 ● Après examen par la Commission paritaire régionale (dates disponibles sur www.fafsea.com, espace *Fafsea en région* ou auprès de la délégation régionale du FAFSEA) et en cas d'agrément*, le FAFSEA signe, avec l'organisme de formation un contrat de prestation de service et envoie au demandeur une notification de financement.

Prise en charge

- Le FAFSEA rembourse directement le centre de formation des frais pédagogiques, dans la limite de 12 € TTC par heure de formation.
- Le FAFSEA rémunère mensuellement, le stagiaire (calculé sur la moyenne des salaires des CDD pris en compte pour le calcul de l'ancienneté de 607 heures ou du minimum de 4 mois), et ce, en fonction des heures suivies, au vu de l'attestation mensuelle délivrée par le centre de formation et dans la limite de la durée de travail antérieure.
- Pour les bénéficiaires dont l'allocation de formation horaire ne dépasse pas 110% du SMIC ou dont l'allocation de formation mensuelle est inférieure au SMIC pour une formation à temps plein, le FAFSEA prend en charge :
 - les frais d'inscription ;
 - les frais de transport, de restauration (en centre de formation ou au restaurant) et d'hébergement liés à la formation, sur des bases forfaitaires et dans la limite de 70 € par jour de formation.
- L'action de formation peut éventuellement intégrer un stage pratique en entreprise, à condition que celui-ci se

- 5 ● Le bénéficiaire suit la formation prévue.
- 6 ● Chaque mois, l'organisme de formation envoie au FAFSEA une facture et les attestations de présence pour règlement des coûts pédagogiques et versement au bénéficiaire de l'allocation financière au titre de la rémunération.
- 7 ● Pendant la durée du CIF, le FAFSEA maintient la protection sociale du stagiaire qui lui était assurée lorsqu'il était salarié sous contrat à durée déterminée en matière de sécurité sociale, d'assurance chômage, et de retraite complémentaire.
- 8 ● A l'issue du CIF, le FAFSEA adresse au bénéficiaire, l'attestation destinée à l'Assédic.

** En cas de non agrément, le demandeur peut déposer, dans un délai maximum de deux mois, une demande de recours gracieux auprès du Président de la Commission paritaire nationale des recours gracieux.*

déroule dans une entreprise ou un établissement qui n'est pas celle ou celui qui emploie ou a employé le bénéficiaire. Le stage pratique est pris en charge dans la limite de 30% de la durée des enseignements constituant le cycle pédagogique (combinaison d'une formation théorique et pratique assurée par le prestataire de formation). Toutefois, une demande de dérogation est possible si la période en entreprise à un caractère obligatoire pour l'obtention d'une qualification enregistrée au RNCP ou reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche ou l'obtention d'un CQP.

Dans tous les cas, un contrat de prestation de service ou une convention de stage indiquant la durée, les objectifs pédagogiques et les modalités d'organisation de la période doit être passée entre le prestataire de formation et l'entreprise d'accueil.

Dans ces conditions, le FAFSEA prend en charge la rémunération du stagiaire en fonction des heures suivies et au vu de l'attestation mensuelle de présence en stage.

Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter votre délégation régionale du Fafsea.

Toutes nos coordonnées sont disponibles sur www.fafsea.com





Fiche de présentation

Congé individuel de formation

CDI (Contrat à durée indéterminée)

Description

- Le congé individuel de formation (CIF) peut être réalisé à temps plein ou à temps partiel.
- La durée du CIF ne peut excéder un an s'il s'agit d'une action de formation à temps plein ou 1200 heures pour une action discontinuée à temps partiel.
- A noter, qu'un CIF dont la durée est inférieure à 140 heures n'est pas considéré

comme prioritaire au regard des règles définies par les partenaires sociaux (excepté pour les formations s'intégrant dans une démarche de VAE).

- Pendant la durée du CIF, le contrat de travail du salarié est suspendu mais non rompu.
- Le CIF se déroule pendant le temps de travail.

Ce qu'il faut retenir

Le congé individuel de formation permet à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, de suivre une formation en vue de changer d'activité, de profession ou d'acquérir un niveau supérieur de qualification. C'est un droit ouvert à l'ensemble des salariés pour leur permettre de bénéficier d'une formation qui ne s'inscrit pas dans le plan de formation de l'entreprise, éventuellement sans lien avec leur activité actuelle.

Conditions d'accès

Pour l'entreprise

- Relever du champ de compétences du FAFSEA.
- Les entreprises de 20 salariés et plus doivent s'être acquittées de leur cotisation CIF auprès du FAFSEA.

Pour le salarié

- Être salarié en CDI dans une entreprise relevant du champ de compétences du FAFSEA (les salariés du Négoce relèvent du Fongecif pour leurs demandes de CIF, de bilan de compétences ou de VAE).

- Avoir 24 mois d'ancienneté en qualité de salarié, consécutifs ou non, quelle qu'ait été la nature des contrats successifs, dont 12 mois dans l'entreprise qui l'emploie à la date de la demande (cette condition d'ancienneté s'apprécie par rapport à la date d'autorisation d'absence délivrée par l'employeur).

- Avoir respecté le délai de franchise (minimum 6 mois, maximum 6 ans) s'il s'agit d'un deuxième financement de congé individuel de formation au sein de la même entreprise.

Démarches & déroulement

- Le salarié définit son projet de formation et choisit l'organisme dispensateur.
- Il formule une demande d'autorisation d'absence à son employeur :
 - au plus tard 120 jours avant son départ en formation, si celle-ci est d'une durée supérieure à six mois, en une seule fois et à temps plein ;
 - ou au plus tard 60 jours avant son départ, pour une formation inférieure à 6 mois ou discontinuée.

- L'employeur informe le salarié de la réponse à la demande d'autorisation d'absence dans les 30 jours suivant la réception de la demande.
- Le demandeur envoie la demande de prise en charge financière d'un CIF (modèle FAFSEA) dûment complétée et toutes les pièces demandées à sa délégation régionale du FAFSEA :
 - au plus tard 45 jours avant le début de la formation.

Congé individuel de formation

Contrat à durée indéterminée (CDI)

○ au plus tôt 4 mois avant le début de la formation.

● Après examen du dossier par la Commission paritaire régionale (dates disponibles sur www.fafsea.com, espace Fafsea en région ou auprès de votre délégation régionale) et en cas d'agrément*, le FAFSEA adresse au salarié, à l'employeur et au centre de formation une notification de financement.

● L'employeur maintient la rémunération du salarié, au minimum sur la base du remboursement du FAFSEA pendant la durée de la prise en charge.

** En cas de non agrément, le demandeur peut déposer, dans un délai maximum de deux mois, une demande de recours gracieux auprès du Président de la Commission paritaire nationale des recours gracieux.*

Prise en charge

● Le FAFSEA rembourse directement le centre de formation des frais pédagogiques, dans la limite de 12 euros TTC par heure de formation.

● Sur présentation des bulletins de salaire, le FAFSEA rembourse mensuellement, à l'employeur, la rémunération du salarié suivant un pourcentage du salaire qu'il aurait perçu s'il était resté à son poste de travail, en fonction des heures suivies et au vu de l'attestation mensuelle délivrée par le centre de formation.

● L'action de formation peut éventuellement intégrer un stage pratique en entreprise, à condition que celui-ci se déroule dans une entreprise ou un établissement qui n'est pas celle ou celui qui emploie le salarié ayant fait la demande de prise en charge.

Le stage pratique est pris en charge dans la limite de 30% de la durée des enseignements constituant le cycle pédagogique (combinaison de la formation théorique et pratique assurée par le prestataire de

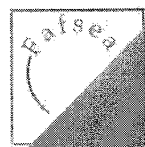
formation). Toutefois, une demande de dérogation est possible pour les formations de niveau IV et V lorsque la période en entreprise à un caractère obligatoire pour l'obtention d'une qualification enregistrée au RNCP ou reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche, ou pour l'obtention d'un CQP.

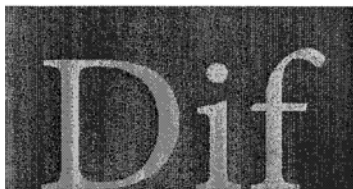
Dans tous les cas, un contrat de prestation de service ou une convention de stage indiquant la durée, les objectifs pédagogiques et les modalités d'organisation de la période de stage doit être passée entre le prestataire de formation et l'entreprise d'accueil

Dans ces conditions, le FAFSEA remboursera à l'employeur du salarié la rémunération en fonction des heures suivies et au vu de l'attestation mensuelle délivrée par l'entreprise d'accueil.

Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter votre délégation régionale du Fafsea.

Toutes nos coordonnées sont disponibles sur www.fafsea.com





Fiche de présentation

Droit individuel à la formation

Secteur Agricole*

Ce qu'il faut retenir

Tout salarié capitalise un Droit individuel à la formation (DIF) d'une durée de 20 heures par an (calculée au prorata de son temps de travail pour un salarié à temps partiel ou en CDD) cumulable dans le temps et plafonné à 120 H.

Pour certaines catégories de salariés, cette durée est portée à 24 H par an (plafonnée à 144 H)

Les heures acquises permettent au salarié de réaliser, à son initiative et avec l'accord de l'employeur, une action de formation.

Il est possible pour le salarié de bénéficier d'un financement du DIF non utilisé après la rupture ou l'échéance de son contrat de travail.

* Entreprises de la production agricole, de travaux agricoles et/ou forestiers, du paysage, CUMA, sylviculteurs, entraîneurs de chevaux.

Publics concernés

● **Tout salarié en CDI à temps plein**, justifiant d'au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise, acquiert chaque année un DIF d'une durée de 20 heures, cumulable sur 6 ans et plafonné à 120 heures.

Cette durée est portée à 24 heures (plafonnée à 144 heures) pour les salariés :

- ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans l'entreprise,
- ou ayant plus de 45 ans,
- ou n'ayant pas de diplôme au moins égal au niveau V ou de CQP (Certificat de qualification professionnelle) reconnu par la CPNE (Commission paritaire nationale de l'emploi) en agriculture.

● **Tout salarié en CDI à temps partiel**, justifiant d'au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise, acquiert chaque année un DIF, calculé au prorata de son temps de travail sur la base de 20 heures et plafonné à 120 heures (144 heures pour les publics concernés).

● **Tout salarié en CDD** peut bénéficier d'un DIF (calculé au prorata de son temps de travail sur la base de 20 heures) pendant la durée de son contrat, à compter du 4^{ème} mois de travail sous CDD (consécutifs ou non) au cours des 12 derniers mois.

Formations éligibles prioritaires

Les actions de formation, de bilan de compétences ou de VAE éligibles et prioritaires au titre du DIF sont :

● les actions techniques ou professionnelles en lien avec les métiers ou emplois existants dans les différents secteurs de l'accord ;

● les actions liées aux nouvelles technologies et aux langues ;

● les formations correspondant aux CQP (Certificats de qualification professionnelle).

Déroulement du DIF

Durant le contrat

● Le DIF relève de l'initiative du salarié, mais le choix de l'action de formation doit recueillir l'accord de l'employeur.

Le salarié formule une demande écrite à son employeur. Ce dernier doit répondre dans le mois qui suit la réception de la demande (l'absence de réponse vaut accord).

● Si le salarié est âgé de 50 ans et plus, l'employeur ne peut pas refuser l'action de formation demandée dès lors que celle-ci est conforme aux priorités définies, dans la limite des fonds disponibles de l'OPCA.

● L'action de formation peut se dérouler hors

temps de travail ou pendant le temps de travail, pour tout ou partie.

Les heures de formation effectuées hors temps de travail donnent lieu au versement par l'employeur d'une allocation de formation égale à 50% du salaire net de référence.

● A noter enfin qu'en cas de désaccord de l'employeur sur le choix de l'action de formation durant deux années civiles consécutives, le salarié a la possibilité de présenter cette action dans le cadre d'un CIF au FAFSEA qui assurera, en priorité, sa prise en charge financière (sous réserve qu'elle corresponde aux priorités définies par les partenaires sociaux).

Lors de la rupture du contrat

● **En cas de démission :**

le salarié démissionnaire peut demander à bénéficier de son DIF. Il doit formuler sa demande par écrit et débiter l'action avant la fin de son préavis. L'action peut prendre la forme d'une formation, d'un bilan de compétences ou d'une VAE. L'employeur peut refuser cette demande.

● **En cas de licenciement (sauf pour faute lourde) :**

le salarié qui souhaite bénéficier de son DIF, doit formuler sa demande avant la fin de son préavis. Dans ce cas, une somme forfaitaire égale à 9,15 € multiplié par le nombre d'heures DIF acquises et non utilisées, lui permet de

financer tout ou partie d'une formation, d'une VAE ou d'un bilan de compétences.

L'employeur ne peut refuser la demande. La réalisation du DIF durant le préavis doit s'effectuer sur le temps de travail.

Si le salarié ne formule aucune demande, cette somme forfaitaire n'est pas due par l'employeur.

● **En cas d'acceptation d'un Contrat de sécurisation professionnelle (CSP) dans le cadre d'un licenciement économique,** l'entreprise verse à pôle emploi le montant de l'allocation de formation multiplié par le nombre d'heures de DIF acquises et non utilisées.

Démarches & prise en charge

L'entreprise adresse une demande de financement à la Délégation régionale du FAFSEA.

Lorsque la demande de DIF est éligible, le FAFSEA verse à l'entreprise (après réalisation de la formation et sur présentation des pièces justificatives), au titre des coûts pédagogiques, de l'allocation de formation et/ou de la rémunération, une participation financière qui diffère selon l'action suivie et le cadre de la mobilisation du DIF :

- pour une action de formation : 25 € TTC maximum par heure de formation suivie ;
- pour un bilan de compétences : 66 € TTC maximum par heure suivie, dans la limite de 24 heures ;
- pour une VAE :
- 66 € TTC maximum par heure si niveau V ou VI au moment du DIF, dans la limite de 24 heures.
- 58 € TTC maximum par heure si niveau IV, III ou II ou I

au moment du DIF, dans la limite de 24 heures.

- pour une action suivie dans le cadre d'un licenciement : dans la limite du solde du DIF non utilisé multiplié par 9,15 €.
- en cas d'acceptation d'un CSP : dans la limite du solde du DIF non utilisé multiplié par le montant de l'allocation de formation.

ZOOM

La portabilité du DIF permet au salarié de mobiliser les heures de DIF non utilisées durant ou lors de la rupture de son contrat sous certaines conditions. Se reporter à la fiche de présentation DIF- Portabilité

Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter votre délégation régionale du Fafsea.

Toutes nos coordonnées sont disponibles sur www.fafsea.com



Fiche de présentation

Congé de formation professionnalisant

Secteur agricole *

Description

Ce congé de formation professionnalisant a pour objectifs :

- soit de permettre à des personnes, qui ne remplissent pas les conditions exigées pour bénéficier d'un congé de formation, de pouvoir suivre une formation technique reconnue par les partenaires sociaux et augmenter leurs compétences et connaissances ;
- soit d'inciter les personnes sans formation professionnelle ou sorties depuis longtemps de tout processus de formation, à revenir dans un cursus de formation voire à construire un projet ou un parcours de formation.

La formation choisie doit être inscrite dans le Répertoire national du congé de formation professionnalisant établi par les partenaires sociaux du secteur agricole (disponible sur www.fafsea.com ou auprès de votre délégation régionale du FAFSEA). Sa durée ne peut pas être supérieure à 120 heures.

Elle se déroule en principe alors que le bénéficiaire n'est plus titulaire d'un contrat à durée déterminée. Elle peut se dérouler toutefois pendant l'exécution du CDD avec l'accord de l'employeur.

Pendant ce congé, l'intéressé est considéré comme stagiaire de la formation professionnelle (s'il n'est plus titulaire d'un contrat à durée déterminée).

Conditions d'accès

Pour bénéficier de ce congé, le demandeur doit relever de l'un des deux cas suivants :

Cas 1

- jeunes de moins de 26 ans,
- ou demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi depuis au moins 6 mois,
- ou demandeurs d'emploi ayant plus de 45 ans,
- ou personnes handicapées entrant dans les bénéficiaires de l'obligation d'emploi.

ET remplir les deux conditions définies ci-après :

- avoir été titulaire d'un ou plusieurs contrats à durée déterminée pour une durée d'au minimum 4 mois au

cours des 12 mois précédents le dernier contrat,

- dans une entreprise du secteur agricole*.

Cas 2

Toute personne inscrite à Pôle emploi et ayant suivi une action ADEMA jusqu'à son terme.

Délai de franchise :

Une personne ne peut pas bénéficier d'un congé de formation professionnalisant s'il a déjà bénéficié d'un CIF CDD, d'un CIF CDI ou d'un congé de formation professionnalisant pris en charge par le FAFSEA, au cours des 36 mois précédant la demande.

Démarche & déroulement

- 1 ● Le demandeur et le centre de formation remplissent le dossier de demande de prise en charge. Il doit être renseigné avec précision car toutes réclamations ultérieures sur la durée ou le coût de la formation ne pourront pas être prises en compte par le FAFSEA.
- 2 ● Pour être examiné par le FAFSEA, le dossier doit impérativement être accompagné de toutes les pièces justificatives demandées.
- 3 ● Le demandeur envoie au FAFSEA le dossier complet au moins 30 jours avant le début de la formation.

- 4 ● Après examen par la Commission paritaire régionale (CPR) et en cas d'agrément, le FAFSEA signe, avec l'organisme de formation un contrat de prestation de service et envoie au demandeur une notification de financement. Le bénéficiaire suit la formation prévue.
- 5 ● L'organisme de formation envoie au FAFSEA une facture et les attestations de présence. Le FAFSEA règle à l'organisme de formation, les coûts pédagogiques et prend en charge la rémunération du stagiaire en fonction des heures suivies et au vu de l'attestation délivrée par l'entreprise d'accueil.

Prise en charge

- Le FAFSEA règle directement le centre de formation des frais pédagogiques, dans la limite de 12 € TTC par heure de formation et pour un maximum de 120 heures.

- Le FAFSEA rémunère le stagiaire pour toute heure de formation suivie et attestée par le centre de formation sur la base de son taux horaire moyen. Le taux horaire moyen est obtenu en prenant la moyenne des taux horaires de base brut perçus (hors prime éventuelle et hors majoration pour heure

supplémentaire éventuelle) au cours des 4 derniers mois pris en compte pour l'ouverture du droit du salarié.

- Pour les salariés rémunérés au SMIC, le FAFSEA prend en charge les frais d'inscription, les frais de transport, de restauration (en centre de formation ou au restaurant) et d'hébergement liés à la formation, sur des bases forfaitaires et dans la limite de 70 € par jour de formation.

* Entreprises de la production agricole, de travaux agricoles et/ou forestiers, du paysage, CUMA, sylviculteurs, scieries agricoles, de rouissage-teillage de lin.



Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter votre délégation régionale du Fafsea.

Toutes nos coordonnées sont disponibles sur www.fafsea.com

Mise à jour du 05/10/2011

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE N°1

- 1 - Madame tout d'abord bonjour.
- 2 - Bonjour.
- 3 - Et merci de m'accueillir au sein de votre entreprise pour que l'on puisse répondre à
4 quelques questions notamment sur la formation continue. J'aimerais savoir avec
5 l'expérience que vous avez en tant que maître d'apprentissage dans le domaine des
6 travaux paysagers, si à votre avis il y a des compétences que vous souhaiteriez que vos
7 apprentis acquièrent et qui à ce jour ne sont pas abordées ou assez développées au sein
8 du CFA.
- 9 - Alors oui bien sûr, heu, notamment peut être les formations matérielles, heu, qui
10 commencent là je crois en bac pro. à être développées euh,
- 11 - Vous pensez à la conduite d'engins comme le CASES pour la mini-pelle.
- 12 - Alors les conduites d'engins donc heu, et puis surtout les permis E. Alors c'est vrai
13 qu'aujourd'hui on les prend nous en charge par le biais du FASEA heu, c'est pas toujours facile
14 parce que quand on les envoie en formation ben on les a pas sur heu, on les a pas sur le terrain
15 donc c'est tout une organisation heu donc ça par contre c'est un impératif le permis E pour
16 heu, pour un paysagiste.
- 17 - D'accord.
- 18 - Voilà. Alors qu'est ce qu'on peut dire aussi heu, alors c'est vrai que le CFA est pas là pour ça
19 mais heu, peut-être faire heu, envisager des formations pour grandir un peu j' trouve qui sont
20 toujours très enfants quand y arrivent chez nous heu, donc ça c'est valable, c'est valable pour
21 les CAPAS, c'est valable pour les bacs pros aussi hein. c'est, c'est pas que pour les CAPAS
22 hein, parce que des fois heu, bon on en a quand même malgré tout, heu qui sont encore heu,
23 allez heu ouais qui sont très enfants heu heu
- 24 - Quand vous dites les faire grandir vous entendez par là les sensibiliser à ce qu'est le
25 monde du travail ?
- 26 - Du travail, ouais.
- 27 - Et les postures que l'on doit avoir.
- 28 - Les responsabiliser

29 - **D'accord.**

30 - J'trouve qui sont pas assez responsabilisés heu, alors c'est vrai qu'on a not' mot à dire,
31 on est là pour ça aussi, hein quand on, quand on décide de prendre des apprentis c'est aussi
32 heu, c'est aussi pour ça. on va leur apprendre heu, ouais, heu, on va les faire grandir hein. Mais
33 heu, j'trouve qui sont pas assez, heu, responsabilisés heu quand y s'arrivent c'qu'on disait tout
34 à l'heure heu du jeune qui s'amuse qui joue au foot bon heu y y sont pas à l'entreprise si vous
35 voulez pour jouer au foot.

36 - **D'accord.**

37 - Et ça, bon, ça vient, ça vient au bout de allez deuxième année ou troisième année qui sont là à
38 l'entreprise mais au départ y faut vraiment leur redire ça c'est comme le port des E.P.I. vous
39 voyez c'est toujours l'éternel heu recommandation heu.

40 - **D'accord. On entend beaucoup parler notamment dans les médias de la formation tout**
41 **au long de la vie. Heu. Qu'est ce que vous pensez, vous, de la formation continue pour**
42 **adultes au travers notamment j'pensais au droit individuel à la formation (brouhaha).**

43 - J'suis tout à fait pour, ouais ouais, j'suis tout à fait pour heu d'ailleurs nous ici heu heu je
44 sollicite tout le temps heu les uns les autres heu, pour faire, pour faire des formations.
45 J'trouve que c'est un plus qui nous est donné au jour d'aujourd'hui alors que bon ben dans le
46 temps on avait quand même pas la même chance, heu et moi j'suis la première heu si y'a une
47 formation quelconque à m'y inscrire heu heu pour heu je trouve que toute une vie suffit pas
48 finalement heu pour apprendre, y'a des tas de choses à apprendre et qu'on peut apprendre à
49 tout âge. J'suis pour.

50 - **Avec quel organisme actuellement vous faites ça ?**

51 - Heu, un p'tit peu heu, avec le FAFSEA, avec heu un autre organisme pour tout ce qui est
52 électricité et j'ai pu le nom là en tête, avec heu, notre expert comptable, pour tout ce qui est
53 donc heu là le bureau, avec la société DREAM FLOR, heu qui est spécialiste logiciel pour
54 paysagiste donc au moins une fois par an on r'fait toutes les trois au bureau une p'tite
55 formation. Heu, qu'est-ce qu'on fait d'autre comme formation heu, bah toutes les les les mises
56 à jour heu heu compta. paye etc donc tout ça, on fait toujours des formations heu et pis pour
57 les gars les CACES les permis E les permis de conduire qu'on prend en charge heu moi c'qui
58 m'plairait bien heu c'est heu au niveau du CFA heu si y'avait possibilité de faire des
59 formations clôturistes. Voilà. Nous on est vraiment en manque de personnel pour cette voie là.

60 Heu, on recherche toujours des maçons pour faire ça mais c'est pas leur formation et donc on
61 est obligé de faire des formations internes parce que y'a pas ce y'a pas cette formation là ou
62 alors on trouve pas peut être

63 - **Clôturiste, vous entendez aussi la pose de pilasses et d'portails.**

64 - Voilà.

65 - **OK. Est-ce que les ouvriers paysagistes au sein de votre entreprise sont demandeurs**
66 **de ces formations ?**

67 - Alors certains, pas tous, certains pas tous. Et même quand c'est vous voyez y'en a même
68 quand c'est payé heu, qui n'ont rien voyez rien à déboursé heu j'en ai heu j'en ai qui m'dise heu
69 oui mais alors d'ici pour aller heu j'prends un exemple concret pour un permis E « oui mais
70 enfin d'ici pour aller en Seine et Marne », c'est pas très loin hein, d'chez nous, hein, la Seine
71 et Marne. « Euh qui c'est qui m'paye le gasoil ». (Rire) donc j'trouve que c'est un peu si vous
72 voulez heu, bon dans une entreprise c'est un échange, hein qu'ce soit avec un client, avec son
73 personnel, heu dans la vie c'est constructif, y faut y faut échanger mais ça peut pas toujours
74 être à sens unique voyez. Heu et par contre j'en ai qui sont très demandeur, heu qui m'font les,
75 tout, tout, à chaque fois qu'y a une formation heu, qui est demandée heu, par un client par
76 exemple comme ALTIS où là on a des formations électriques à faire, pour aller sur heu les
77 sites qui sont heu, où y faut cette habilitation donc là j'ai toujours des, des volontaires pour
78 aller faire les formations. Et ça j'trouve ça heu positif. Heu, les formations d'élagage aussi
79 heu, j'en ai, j'en ai un qu'est allé le faire mais bon ben c'est pareil il était un peu revêche y
80 voulait pas heu, bon c'est vrai qu'ils ont leur vie de famille mais quand c'est sur une petite
81 semaine bon il faut aussi savoir c'qu'on veut hein heu dans la vie hein. donc j'en ai qui veulent
82 pis j'en ai d'autres qui veulent pas. Voilà.

83 - **D'accord. Donc si je reprends dans les compétences que vous souhaiteriez voir acquérir**
84 **heu par le biais de la formation continue donc vous m'avez dit heu clôturiste qui n'existe**
85 **pas heu visiblement heu actuellement.**

86 - Bon ça existe peut être hein heu peut être que, heu ça existe peut être mais bon pour ma
87 part heu..

88 - **C'est un élément qui vous semble important à développer vous pour votre société**

89 - Voilà, oui.

90

- 91 - Vous m'avez parlé heu beaucoup aussi de tout ce qui était les différents permis
- 92 - Ouais
- 93 - de l'élagage.
- 94 - Oui
- 95 - Est-ce qu'il y a d'autres éléments heu, des fois j'avais envie de dire plus techniques,
96 j'pensais par exemple à la notion de de certiphyto heu est-ce que c'est des choses
97 auxquelles voilà vous envisager vous de, de former heu
- 98 - Alors ça oui c'est ce qu'on discutait tout à l'heure heu, certiphyto ben ça vient d'tomber donc
99 on va être obligé heu, heu, oui de voir si nous entreprise certifiée si on doit à nouveau heu,
100 refaire des tests et dans quelle mesures, heu, est-ce que l'ensemble de nos salariés vont être
101 obligés enfin pour tout ceux qui traitent de refaire cette formation et oui si j'peux les
102 envoyer par exemple au CFA, pour moi c'est quand même beaucoup plus facile heu à gérer heu
103 plutôt qu'ils soient, qu'ils partent l'un à tel endroit, y'a une formation à tel endroit etc. Donc se
104 s'ra je pense, heu, on s'orient'ra vers le CFA à mon avis.
- 105 - D'accord, donc se positionner heu et envoyer ces formations, ces, ces, ces ouvriers
106 sur le CFA, ça s'ra un moyen de centraliser, d'avoir un lieu en fait, qui centraliserait
107 tout ça et de pas être éparpillé.
- 108 - Exactement
- 109 - D'accord. Ok, écoutez, je vous remercie beaucoup et je vous transmettrai ce travail
110 quand il sera terminé.
- 111 - Entendu.

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE N°2

1 - Eric, bonsoir. Merci de me recevoir pour répondre à ces quelques questions sur la
2 formation continue.

3 - Bonsoir.

4 - La première question est la suivante : « Avec l'expérience que vous avez en tant que
5 maître d'apprentissage dans le domaine des travaux paysagers, y a-t-il des compétences
6 que vous souhaiteriez que votre apprenti acquiert et qui, à ce jour, ne sont pas abordées
7 au CFA ? »

8 - Alors, euh, attends, j'me présente peut-être. Donc euh installé depuis donc 2005 en tant
9 que, que paysagiste dans la région du Loiret, euh j'ai deux, actuellement deux apprentis et
10 c'que j'remarque le plus aujourd'hui c'est euh, ils sont pas assez sensibilisés au niveau d'la
11 sécurité. Alors c'est vrai que nous ils apprennent beaucoup de, beaucoup de méthodes
12 pratiques et théoriques en en CFA mais euh on ... leur fait la guerre pratiquement tous les
13 jours à, à mettre leur casque antibruit. Hein, hein surtout des gants et, et la faç..., la façon
14 aussi, leur posture au niveau de de de ... pour soulever les charges que on a à mener, à faire
15 quoi sur notre euh, sur notre chantier. Donc ça la sécurité, enfin la sécurité, les sensibiliser
16 là-dessus et puis euh, j'trouve y a des faiblesses également au niveau des des, d'la
17 connaissance des couts de production sur l'entreprise, hein. Euh, aujourd'hui un apprenti qui
18 est, euh, qui est chez moi, il est incapable de calculer, euh, un cout de production, un cout de
19 revient et y connaît pas du tout le le le ... cout de fonctionnement de l'entreprise. C'est-à-dire
20 que, euh euh, il va sortir d'un d'un travaux, il va pas être capable, ou très peu, de réaliser un
21 devis. Savoir prendre un contact avec les fournisseurs, d'aller choisir les bons matériaux et et
22 de de de ... de demander plusieurs devis, voilà, à des fournisseurs pour avoir un meilleur prix
23 et pour pouvoir dégager une meilleure marge, euh, à la fin du chantier. Euh, y'a c't'aspect là, y'a
24 l'aspect aussi euh euh, bilan, compte de résultat et je sais pas si ils l'abordent en CFA, moi
25 j'pense qu'ils l'abordent pas assez. Y savent pas lire un compte de résultat et un bilan et
26 j'pense que ça va être des jeunes qui vont être en, qui vont être amenés après leur leur leur
27 BP4, qui vont être amenés à peut-être, à être euh, à être euh, à vouloir se mettre à leur
28 compte et et j'trouve que c'est très important de savoir lire un compte de résultat et surtout
29 connaître son EBE, hein. Un EBE c'est énorm... enfin c'est très important de savoir exactement
30 c'que c'est et et savoir calculer par exemple un amortissement, anticiper son résultat et

31 prendre connaissance euh euh, des des charges qui sont à venir, quoi, hein. Et ça dans la
32 réussite d'une entreprise c'est, c'est on va dire, euh, primordial quoi.

33 - OK, très bien.

34 - Voilà.

35 - La deuxième question était la suivante : « On entend beaucoup parler de la formation
36 tout au long de la vie dans les médias, qui plus est en période électorale, que pensez-
37 vous de la formation continue adressée aux adultes ? »

38 - Alors, euh c'est vrai qu'en ce moment on parle pas mal de crise OPM ou mondiale et et et on
39 parle beaucoup de licenciement ou de chômage. Alors c'est sûr qu'pour moi c'est euh ... c'est un
40 moyen pour une personne qui veut s'relancer dans la vie active, euh, de faciliter en fait sa,
41 son nouveau, sa nouvelle vie, son nouveau métier. Et puis j'pense qu'y a, qu'y a aujourd'hui des
42 personnes qui, qui sont plus motivées, qui s'ennuient un peu dans leur, dans leur métier et qui
43 veulent voir autre chose. Euh, tout à l'heure on parlait d'un, d'un boulanger, aujourd'hui moi j'ai
44 en tant que salarié un ancien boulanger qui travaillait en tant que, en tant que boulanger et
45 puis il a voulu s'diversifier donc il est, il a voulu connaître le monde du paysage et aujourd'hui
46 cette personne là manque, je pense, de formation. Et, euh, ça s'rait intéressant d'ailleurs qu'il
47 puisse, euh, il a 43 ans c'est pas, c'est pas trop tard, j'pense qu'il mériterait de passer une
48 formation en tant que, dans l'espace vert.

49 - Par rapport à c'qui vient d'être dit, y a-t-il des compétences que vous souhaiteriez
50 faire acquérir à vos ouvriers ou vous-même par ce biais d'la formation continue car il me
51 semble que les entreprises de paysage cotisent à un organisme qui s'appelle le FAFSEA ?

52 - Hum, exactement ouais. Euh, les les compétences techniques pour moi, les compétences
53 techniques y sont acquis en entreprise, y sont acquis euh par l'expérience, hein euh...
54 Aujourd'hui on a des salariés euh, qui ont cinq, cinq- six ans minimum d'expérience et, et c'est
55 vrai qu'la partie technique on l'apprend sur l'chantier on va dire. Mais euh... voilà. Y'a, j'vais
56 revenir à c'que j'disais t'à l'heure, tout à l'heure euh... savoir gérer un chantier, ça par contre y
57 savent pas toujours le faire, et j'pense que euh, dans la, dans la gestion d'un chantier y'a bah le
58 le ... le choix des matériaux, y'a l'organisation du du personnel et euh et pour une bonne
59 intégration et pour dégager on va dire, euh, une marge suffisante sur le, sur le, sur le
60 chantier, voilà, il faut, j'pense qu'y a ce profil là à, ouais, faut y réfléchir un p'tit peu à toute
61 cette, cette organisation.

62 - Et du coup, vous avez envisagé de regarder si l'FAFSEA par exemple proposait des
63 des formations spécifiques sur les liaisons de chantiers ? Vous seriez prêt à envoyer...

64 - Alors, j'serais prêt à envoyer, pas tous mes les les ... les employés bien entendu, mais euh, un
65 chef d'équipe aujourd'hui pour moi y y y , ça serait, il semblerait intéressant quand même qu'il
66 fasse cette formation pour euh...mieux organiser son chantier, manager, choisir le personnel
67 euh euh, idéal pour pour réaliser le chantier au plus vite. Euh et puis être capable, euh, de
68 négocier avec des, avec des matéri... avec des fournisseurs de matériaux ou même des les les
69 les fournisseurs de matériel quoi.

70 - Donc en fait si j'comprends bien ça s'rait avoir des ouvriers qui f'raient preuve d'un
71 peu plus d'autonomie.

72 - Voilà, tout à fait, ouais.

73 - Sur la gestion des chantiers quand vous les envoyez quoi.

74 - Voilà, exactement.

75 - Euh, si demain, le CFA se se positionne dans... dans l'domaine de la formation
76 continue, est-ce que vous y enverriez des des ouvriers ou est-ce que vous préféreriez
77 une structure autre que celle du, du CFA ? J'pense par exemple au fait que le CFA
78 vienne de recevoir notamment l'habilitation sur les certiphytos, euh qui euh du fait d'la
79 d'la récente réforme va nécessiter à très court terme que les employés, les salariés se
80 forment à c'niveau là.

81 - Le CFA, euh aura le l'agrément pour euh... ?

82 - Oui.

83 - Alors, ça j'en n'ai pas parlé tout à l'heure mais certiphytos on en parle à l'instant, là mais
84 euh... ca va devenir obligatoire l'certiphyco pour les, l'certiphyto pour les salariés. Donc
85 effectivement si le CFA, euh, euh, est agrément à habilité à, à... faire une formation pour l'
86 certiphyco, l'certiphyto pardon, oui bien entendu, parce que pourquoi, parce que euh il est à
87 proximité par rapport à notre... au siège de l'entreprise et puis si y'a les personnes
88 compétentes pour euh... faire d'autres formations oui je j'vois pas d'inconvénients à les faire
89 au CFA, bien entendu.

90 - Très bien, bah écoutez merci pour euh le temps que vous m'avez accordé.

91 - Bah, merci à vous

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°1

1 - Jérémie, bonjour merci de m'accueillir au sein de l'établissement pour répondre à
2 mes préoccupations sur la formation continue pour adultes. Donc j'vous présentais
3 tout à, enfin il y a quelques instants en off un p'tit peu le le le contexte de ma de ma
4 venue. Euh ma première question est donc la suivante : A votre avis œuvrer avec un
5 public d'adultes nécessite-t-il des compétences et ou des caractéristiques particulières
6 tant sur le plan professionnel mais au final que sur le plan humain ?

7 - Alors justement, la grosse question c'est la définition du mot adulte parc'qu'en fait euh
8 déjà le problème nous qu'on a ici, c'n'est pas un problème d'ailleurs, en fait quand on fait
9 le, un p'tit peu l'historique euh de c'qui s'est passé ultérieurement euh, au niveau de la
10 formation professionnelle ; au départ il y avait les formations initiales et ensuite y'a eu les
11 la formation tout au long de la vie et en fait nous la catégorie des jeunes qu'on a ici j'les
12 nomme, j'les nomme pas adultes sont des des jeunes adultes qui ont entre 20 ans et 30 ans,
13 qui viennent se reconverter en effet qui ont auparavant d'une formation de euh, de Bac + 3,
14 Bac + 4 qui veulent faire un qui veulent se reconverter dans la restauration. Donc
15 l'inconvénient c'est que par rapport à la typologie du mot adulte on a quelques adultes qui
16 viennent de temps en temps, y'en a 1 ou 2, c'est quand même plus spécifique à la cuisine
17 qu'à la salle. Alors j'sais pas si j'réponds bien à c'que vous r'cherchez, par rapport à c'que
18 vous r'cherchez.

19 - C'est-à-dire que quand vous avez vous un un groupe classe il vous arrive d'avoir ces
20 deux profils là quand même au sein du du même cours ?

21 - Alors en effet donc là par contre euh, qu'est-ce-qui faut comme compétence j'trouve que
22 c'est (raclement de gorge) alors en fait euh, l'objectif au départ euh, est d'les amener à un
23 diplôme parce que faut voir l'objectif pourquoi y sont là et par rapport à ça de toute
24 manière euh, il est évid... alors d'un côté ça semble évident qu'on va pas procéder d'la
25 même façon, c'est-à-dire que, certes on va être proches d'eux mais on va pas leur parler
26 d'la même façon et y vont pas poser les mêmes questions et donc l'avantage c'est que
27 ben... y vont nous d'mander plus de, oui, plus de connaissances, plus de savoir-être
28 quoique l'savoir-être non ils le faut aussi avec les formations initiales, c'est pas du tout les
29 mêmes publics de toute manière ça c'est clair.

30 - **D'accord. Euh j'avais une deuxième question un p'tit peu du même ordre en disant**
31 **le fait de travailler avec des adultes vous a-t-il amené à modifier ou a repenser votre**
32 **approche pédagogique auprès des adolescents ou jeunes adultes c'est-à-dire que**
33 **quand vous allez quitter ce groupe là où vous avez des adultes que vous oeuvrez**
34 **pourquoi pas avec des CAP ou autres qui sont là beaucoup plus jeunes est-ce-que**
35 **vous vous dites : Ah j'ai procédé de telle façon avec mes adultes et j'me rends compte**
36 **que ça a eu un impact maint'nant auprès des ados.**

37 - La réponse est oui de toute manière, euh par contre euh, la liberté qu'on peut avoir avec
38 les adultes y'a besoin d'les cadrer tout le temps avec les fo.. quand on les mélange avec des
39 formations initiales euh, l'inconvénient c'est que y a toujours un r'cadreage et c'est c'que
40 s'plaignent les adultes quand on commence à les mélanger euh avec les ados. Euh, après ça
41 dépend du nombre du groupe. J'm'explique c'est que euh dans des p'tits groupes où on
42 intègre deux adultes, quand j'dis p'tits groupe euh c'est 9, 10 ça peut aller jusqu'à 12 mais
43 ouais 12 jeunes et qu'on intègre 2, 3 adultes euh là par contre euh y'a une bonne synergie
44 entre eux et justement ça permet que les adultes canalisent les jeunes et ça c'est drôlement
45 bien par contre. Or en fait c'est c'est un travail de groupe y'a pas que moi en tant que
46 formateur mais c'est c'est eux-mêmes qui s'autorégulent entre adultes et jeunes et euh
47 c'est ça qu'est intéressant.

48 - **Quand vous intervenez avec ce public là est-ce-que du coup euh parce qu'on a**
49 **tendance à dire que quand y'a des adultes on s'appuie beaucoup sur leur expérience**
50 **sur leur vécu même si elle n'est pas professionnelle puisque souvent ils viennent en**
51 **reconversion donc même si c'est pas dans l'domaine qu'ils connaissent on s'appuie**
52 **toujours un p'tit peu sur leurs expériences passées et on aurait des fois tendance à**
53 **zapper c'côté-là auprès d'nos jeunes qui n'ont que 16 ou 17 ans et pourtant ils ont**
54 **une expérience, ils ont quand même vécu 17 ans donc y'a des choses sur lesquelles on**
55 **pourrait s'appuyer on l'fait pas assez souvent à mon sens et est-ce-que justement le**
56 **fait de de travailler des fois avec des adultes euh fait émerger cet aspect là et que du**
57 **coup on a tendance à le retranscrire après avec nos jeunes en s'disant ben ouais faut**
58 **qu'on s'appuie un peu sur leur vécu.**

59 - Oh, c'est pas ça qui m'a permis de de faire cette démarche, parce que déjà le fait de faire
60 comprendre euh aux jeunes pourquoi on s'appuie sur leur expérience y comprennent pas.
61 J'parle au niveau des des jeunes en formations.

62 - **Hum hum**

63 - Euh, le ce changement entre c'qu.. la façon dont y ont été moulés entre guillemets, et euh
64 et ça, euh le le et enfin le changement euh les perturbe même si c'est ça qui viennent
65 rechercher. Par contre au niveau des adultes ils apprécient cette évolution euh leurs attentes
66 sont pas les mêmes et c'est là le problème quand on commence à mélanger des des
67 différents, des différents groupes.

68 - **Est-ce qu'on peut aller un p'tit peu plus loin justement en terme d'attente ?**

69 - J'ai discuté donc avec des adultes qui sont à l'heure actuelle en cuisine et euh qui sont
70 donc mélanger à des jeunes et donc leur attente était certes matérielle c'est-à-dire que
71 comme en effet ils ont un plan parcours individualisé y aimeraient avoir un endroit euh un
72 mobilier euh une façon d'faire c'est-à-dire que bah quand quand nous on va en formation
73 euh on attend de boire un p'tit peu d'café que ce soit facile si nous avec des jeunes adul...
74 avec des jeunes, comme on mélange les deux groupes si on commence à dire ok les jeunes
75 vous pouvez boire un café va y'avoir du café partout va y'avoir euh cette autorégulation
76 qu'ont euh les adultes les jeunes ne l'ont pas et en fait l'attente à c'niveau là euh par
77 rapport au ...

78 - **Donc on n'est pas tant sur...**

79 - Y'a ça et puis il y a en fait les jeunes adultes, enfin les jeunes j'veux dire euh sont en
80 recherche identitaire quand même, tandis que les adultes eux, euh ben y savent pourquoi y
81 sont là quoi. Donc le temps qu'on perd c'est c'que j'veux disais tout à l'heure un peu à
82 cadrer, un peu à s... les gens y se disent mais qu'est-ce qu'on fait là y sont pas intéressés on
83 est en train d'perdre du temps euh voilà. Donc après ça va être une histoire de nombre,
84 enfin à mon sens ce serait une histoire de nombre dans le dans l'groupe.

85 - **Donc si j'comprends bien on peut imaginer qu'sur un groupe où on d'une d'une**
86 **douzaine voire d'une quinzaine maximum si on a trois quatre adultes ça va**
87 **sensiblement bien s'autoréguler après au-delà sur des gros effectif d'une vingtaine où**
88 **on a 2 adultes, ils risquent d'sentir un p'tit peu un p'tit peu perdus et au-delà**
89 **d'attentes professionnelles c'qu'y attendent c'est p't'être un peu plus de proximité un**
90 **peu plus de de entre guillemets pour nous de liberté parce que boire un café ça paraît**
91 **simple, effectivement de l'envisager puisqu'on le vit nous au quotidien dans les, nos**
92 **formations respectives à la faculté. Euh en r'vanche chez les jeunes c'est le fait de se**

93 **dire euh, ça risque de déborder quoi ça va être un café ça va être une clop' et puis on**
94 **sait pas jusque ça va... y ont du mal à s'autoréguler quoi pour les jeunes.**

95 - Mais euh au niveau du p... j'sais pas du votre projet ou d'vos idées ce s'rait d'mélanger
96 avec des formations initiales ou des jeunes qui ont déjà un CAP et qui vont dans un
97 deuxième diplôme ce qui n'est pas enfin dans un deuxième diplôme, qui qui vont euh

98 **- Poursuivre en bac pro....**

99 - Poursuivre en bac pro ou euh parce que c'est quand même pas la même maturité et je sais
100 que quand ils sont mélangés avec des bacs y apprécient de travailler avec des Bac par
101 exemple, qui sont plus mûrs.

102 **- D'accord. Là en l'occurrence, euh, j'vais prendre un cas concret on a on a un**
103 **espagnol qui vit en France depuis une dizaine d'année qui était euh euh caméraman**
104 **avec le statut d'intermittent du du spectacle si on peut appeler ça du coup un statut et**
105 **qui souhaite se reconverter et n'ayant pas de diplôme ni en Espagne ni en France doit**
106 **commencer par un CAP sauf que en terme de, s'il prend deux années il s'ra pas**
107 **finançable, il faut qu'il fasse en une seule année et on n'peut lui proposer que le CAP**
108 **donc ça veut dire que euh il aura quand même à un moment donné une présence**
109 **dans, au sein d'un groupe euh de CAP de de 16 ans dans des groupes d'une vingtaine**
110 **quoi.**

111 - Donc nous notre expérience à l'heure actuelle est celle-ci euh on a mélang... on mélange
112 euh des r'doublants euh donc des jeunes adultes entre 19 et 30 ans et de temps en temps
113 justement vraiment des adultes. Des personnes qu'ont 35, 40 ans qui viennent ici euh voilà.
114 Quand y'a une majorité de jeunes adultes c'est c'est c'est dommage hein mais par rapport
115 à c'que j'vous disais tout à l'heure euh cette recherche identitaire qui z'ont besoin au début
116 freine... enfin c'est comme ça qu'j'le r'sens. Par contre les jeunes adultes qui savent à peu
117 près où ils veulent où qui cherchent quand même ont quand même la niaque pour bosser
118 quoi et en fait les adultes adultes là y cher... y viennent pour bosser y'z'attendent donc
119 c'était là vot'question parce que j'l'ai pas totalement répondu euh donc y'a l'aspect
120 matériel y'a le... un contenu et puis y'z'aiment savoir c'qui va être demandé à la fin en fait
121 les objectifs mais bon ça ça paraît logique que les gens leur donnent mais en fait y'z'ont
122 pas forcemm... c'est pas forcément fait voilà. Là on a l'cas par exemple où euh y'z'ont
123 décidé d'faire un CAP mais y savait pas qu'y allait avoir de l'histoire en plus ou autre
124 donc faut qu'y ait quand même une personne attitrée qui leur dise tout ce qu'y y'a à faire

125 qui leur explique bien l'parc... le parcours donc faire des genres de parcours individualisés
126 euh qui mélangent ce genre de public ensemble et puis voilà.

127 **- D'accord.**

128 - C'est pas clair ?

129 **- Si si, mais si j'comprends bien du coup c'est que si on prend un public de CAP qui**
130 **sont souvent encore, ils ont encore une représentation du métier qu'est pas forcément**
131 **établie y sont un p'tit peu en train d'se chercher euh en r'vanche quand y vont en Bac**
132 **pro souvent ça veut dire qu'ils ont fait un un CAP au préalable donc ils savent**
133 **d'avantage ce qu'ils veulent, ils ont davantage défini leur projet leur projet d'vie et**
134 **que de ce fait là intégrer des adultes ça va être beaucoup plus, ça semble du moins**
135 **plus simple à mettre en place.**

136 - Ca semble sauf que ce parcours ne peut plus s'faire comme ça vue la réforme qui s'est
137 faite dernièrement où les Bac-pro, ben, certes après un CAP y peuvent faire un BP ou un
138 Bac-pro selon comme autoriserait l'établissement. Mais euh, à l'heure actuelle ben
139 maintenant y sortent de 3^{ème}, y vont directement en Bac-Pro donc euh.

140 **- Ouais.**

141 - Cette recherche identitaire elle ne s'ra, elle n'est plus...

142 **- Donc la la réforme a créé en fait un un décalage au niveau des profils qui au**
143 **préalable qui allait en CAP, et de par la réforme vont accéder au Bac-pro sans avoir**
144 **forcément la maturité.**

145 - C'est pas pour autant qu'ils ont la maturité en en Bac-pro mais c'est mieux.

146 **- Ca a un impact quand même.**

147 - C'est mieux.

148 **- D'accord. Le fait de travailler avec ces différents publics euh à titre personnel, est-ce**
149 **que ça, ça a développé chez vous certaines capacités ? Est-ce que ça a modifié un p'tit**
150 **peu votre regard au quotidien tant sur l'aspect professionnel p't'être des nouvelles**
151 **compétences ou même sur le plan personnel de travailler avec cette mixité d'public ?**
152 **Est-ce que vous vous sentez p't'être un peu plus enrichi, un peu plus euh ... ?**

153 - Oui. Comme la demande est différente euh, il est vrai que... euh.. j'ai j'ai fait les choses à
154 ma, oui j'ai essayé d'faire les choses différemment et ... 'Fin j'vais donné des cas concrets

155 euh... ça m'donne moins peur de faire de la dégustation par, comme je fais des cours
156 d'œnologie euh, ça m'..., et puis des cours de de sciences... 'fin d'œnologie euh, ça
157 m'dérange pas de faire avec des gens qui font une formation adulte en CAP de la
158 dégustation parce que je sais qu'y vont pas l'prendre : « Heu, heu on va boire un coup ! »
159 et pis qui, voilà, ça va pas partir un peu n'importe comment. Et donc justement par rapport
160 à ça les questions qui vont être posées par rapport à la découverte au niveau sens etc, va
161 falloir beaucoup plus chercher les mots et puis par rapport à leurs questions qu'y ont
162 posées et ça c'est, c'est génial parce que ça dév'loppe à la fois leurs capacités mais aussi
163 les nôtres, parce ce que le fait d'pouvoir essayer d'répondre à à leurs questions bah ça
164 permet d's'reposer nous-mêmes des questions, enfin j'trouve.

165 **- Y z'osent davantage poser des questions et elles sont souvent un peu plus...**

166 - Plus pertinentes.

167 **- Plus pertinentes.**

168 - Oui plus pointues. Ca n'empêche pas que certains CAP ont des ré..., des questions très
169 pointues aussi.

170 **- Bien sûr.**

171 - C'est pas s'que j'suis en train d'dire.

172 **- Mais ce s'ra quasi systématique lorsqu'y'aura des adultes. Un peu plus présents ?**

173 - Plus présents.

174 **- D'accord. Ma dernière question est donc la suivante : que pensez-vous donc au final**
175 **de la mixité des publics dans le cadre de la formation par alternance ?**

176 - Moi j'suis pour, d'autant plus que euh en fait donc par rapport à la formation que j'suis
177 en train d'faire, personnellement j'ai interrogé un directeur pédagogique. Euh ce directeur
178 pédagogique a mis en place une formation individualisée où il mixte les publics justement
179 avec 8 euh, comment, 8 jeunes de CAP et, 8 à 10 jeunes de CAP, et 4 adultes. Et pourquoi
180 il fait ça ? Parce que en fait c'est pour essayer d's'y r'trouver financièrement. Ca permet
181 d'faire des petits groupes et en fait c'est c'qui m'disait, entre c'que finance la région au
182 niveau des apprentis et la façon dont sont financés les adultes, donc c'était une manière
183 certes économique mais justement ça permettait de s'donner les moyens de ses ambitions
184 comme il dit, de justement pouvoir faire cette individualisation et s'intéresser au cas par

185 cas. Le cas par cas est demandé à la fois par les jeunes et à la fois par les adultes euh, et de
186 toute manière quand on s'intéresse euh aux uns et aux autres ça permet d'faire avancer.

187 **- D'accord. Ok donc cette... On en arrive du coup un p'tit peu à c'qu'on disait au**
188 **départ c'est-à-dire que l'effectif a quand même un impact sur la vie au quotidien du**
189 **groupe et sur la la facilité à intégrer des des publics un p'tit peu divers et variés.**

190 - L'effectif certes mais aussi surtout la motivation des gens enfin moi je r'tiendrai surtout
191 la motivation des gens. J'avais un effectif de 8 jeunes CAP, alors par contre c'est
192 carrément hors sujet désolé, mais j'avais un effectif de 8 jeunes CAP sans adultes euh y
193 z'étaient pas intéressés donc même les différentes manières de faire euh, pff...,
194 interpelaient pas donc ça interpelle pas, ça interpelle pas.

195 **- Ca m'fait r'bondir sur une question qu'était pas à l'ordre du jour mais par rapport**
196 **à c'qui vient d'être dit, ça peut être intéressant quand même. Y'a une personne**
197 **spécifique qui va recevoir les adultes ou qui va recevoir même les jeunes qui veulent**
198 **intégrer une formation pour justement essayer de percevoir cette motivation,**
199 **percevoir ce projet qui peut y'avoir derrière le choix d'un d'un d'un diplôme comme**
200 **celui d'œnologie.**

201 - Alors chez nous oui, euh y'a un groupe qu'on appelle 'fin un... y'z'appelle ça la cellule
202 de positionnement ça fait très prisonnier mais c'est la cccel..., cellule de positionnement,
203 pardon, et donc euh donc même Christine en fait partie et donc on reçoit les jeunes pour
204 savoir où y veulent aller etc Les jeunes, voilà. Les adultes sont accueillis par un autre style
205 de personnes et normalement en début de formation nous au CFA on essaye de rencontrer
206 les gens pour voir un p'tit peu où y z'en sont etc. Donc tout le monde un p'tit peu qui
207 intervient enfin , intervient un p'tit peu comme ça, font ça mais y'a pas trop d'suivi. Je
208 parle au sein d'notre structure.

209 **- Pour les adultes c'est Martine par exemple...**

210 - C'est Martine qui s'en occupe. Oui

211 **- D'accord.**

212 - Et y'a beaucoup ma collègue Madame Foubert qui est du CDR.

213 **- Et quand y'z'ont défini du coup le le parcours de de l'adulte euh, avec qui est-ce**
214 **qu'ils discutent justement d leur intégration ?**

215 - Ils discutent avec personne.

216 - **D'accord y sont avec...**

217 - Vous, vous m'posez la question, pour l'instant il n'y a pas d'organisation pour être clair.

218 - **D'accord.**

219 - Désolé.

220 - **Et y'a un souhait, de mettre un p'tit peu... ?**

221 - Nous oui, ah oui oui. Alors là à l'heure actuelle justement l'objectif serait et d'ailleurs je
222 souhaiterais faire partie de ça, euh ce s'rait justement de, de les rencontrer mais sur leur
223 lieu de travail. Alors ça c'est un projet personnel, sur leur lieu d'travail, pour justement
224 euh ben, connaître réellement leurs motivations, savoir c'qu'ils attendent de la formation,
225 pour préparer indirectement les parcours individualisés et justement avoir ce suivi, ce,
226 j'vais employer c'terme là ce tutorat même pour les adultes euh deeeee de suivi pour voir
227 où y z'en sont. C'qui est l'idéal dans les formations individuelles.

228 - **Ma dernière question s'ra la suivante par rapport à c'qui vient d'être dit, les adultes**
229 **qui viennent au sein de votre établissement sont plutôt sur quel niveau ?**

230 - Oh, on a tous les niveaux.

231 - **D'accord.**

232 - 'Fin y sont

233 - **C'est assez bien réparti ?**

234 - Alors plus exactement dans un premier temps c'est l'CAP, euh au niveau. Mais par
235 contre au préalable, par rapport à leurs acquis c'est, 'fin, par rapport à leur personnalité etc.
236 y'a tous les niveaux. Ça peut être une personne handicapée comme ça peut être quelqu'un
237 qui s'reconvertit euh qu'était euh qu'était qu'était alors caissière, un autre qu'a été euh,
238 comment... Elle était quoi, elle déjà ? (en aparté), 'fin différents niveaux.

239 - **Y'z'ont à la base différents niveaux de de de parcours d'études et par contre quand**
240 **ils viennent sur le centre y se positionnent majoritairement sur du, sur du CAP.**

241 - C'est indirectement la filière euh, restauration qui implique ça.

242 - **D'accord.**

243 - Mais j'pense que c'est pareil en agriculture, non ?

244 - **Je pense aussi.**

245 - Donc là après c'est pu nous qui choisissons, et c'est là par contre, là par contre c'est
246 l'sens un p'tit peu sur lequel j'suis en train de réfléchir c'est que en fait, dans tout circuit
247 de formation, tout parcours de formation, faut connaître l'objectif, et par rapport à votre
248 objectif de faire ça en un an, euh , je sais pas si y'a possibilité soit par rapport aux branches
249 professionnelles, soit par rapport aux diplômes d'état de pouvoir valider en CCF, c'qui
250 permettrait justement ben, de de f.. de faire certaines formalités assez rapidement et de
251 pouvoir peut-être ensuite les choses, j'allais dire les choses plus difficiles, ben, les évaluer
252 à la fin même si on sait bien que certaines personnes vont comprendre plus vite au début
253 les choses difficiles et pis les choses faciles après mais bon ça c'est ça c'est les grandes
254 personnes.

255 - **D'accord, donc ça veut dire qu'y'a quand même tout un travail d'ingénierie un p'tit**
256 **peu spécifique à mettre en œuvre...**

257 - Ah je pense que oui...

258 - **A partir du moment où y'a une mixité de public.**

259 - Ca c'est clair. Faut lire le traité des sciences de Gaspard Carré. Y disent tout la d'dans.
260 (Rires).

261 - **Très bien ben écoutez, merci beaucoup d'm'avoir accueilli et d'avoir répondu à ces**
262 **quelques questions.**

263 - J'sais pas si j'ai tout répondu.

264 - **Merci beaucoup.**

265 - De rien

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°2

1 - Alex, bonjour. Merci de de prendre un p'tit peu d'temps et d'm'accueillir au sein de
2 l'établissement. En off, j'ai présenté un p'tit peu le le contexte qui m'amenait euh, pour
3 te voir aujourd'hui, donc c'est en lien avec la formation continue pour adultes. Et donc à
4 ce titre là j'ai quelques questions à à te poser. La première étant euh : à ton avis, avec
5 un public d'adultes, est-ce que ça nécessite d'avoir des des des compétences ou des
6 caractéristiques particulières tant sur le plan professionnel que humain pour intervenir
7 avec, avec justement cette typologie de publics ?

8 - Alors, euh j'ai relu cette question qu'tu m'avais envoyée (rires), parce que j'y avais quand
9 même un peu réfléchi euh, j'me suis dit... ma première réponse, j'métais dit « oui forcément ».
10 Sauf que bah, une...j'me suis dit aussi sur quel autre public toi, enfin moi j'suis intervenu euh à
11 part justement essentiellement du public d'adultes quand même, enfin un peu d'apprenti mais
12 assez, enfin, euh âgé malgré tout. Mais enfin pas adulte c'est vrai scolaire j'avais peu
13 d'expérience dans c'domaine. Mais j'pense quand même oui y'a, ça nécessite quelques, peut-
14 être quelques compétences particulières euh, j'pense que ça nécessite peut-être un un euh,
15 enfin en c'qui m'concerne par rapport au domaine dans lequel j'interviens, un peu de
16 d'expérience professionnelle, un minimum d'expérience professionnelle et d'recul
17 professionnel. Euh, est-ce que ça s'rait l'cas dans tous les domaines d'enseignement je sais pas.
18 Si c'était plus de l'enseignement on va dire euh, je sais pas des mathématiques, de l'anglais,
19 des choses comme ça, peut-être que ça s'rait un peu différent en terme de...d'acquis. Euh, ça
20 nécessite sssurtout j'pense des capacités d'adaptation importante, euh par rapport au public
21 parce que en plus, en plus en terme de public professionnel, alors c'est p't'être lié aussi à
22 d'autres questions un peu plus loin, on a euh, c'est pas euh, c'est pas quelques chose de, c'est
23 assez diversifié. Qu'est-ce qu'on entend par public euh, professionnel, euh euh... enfin public
24 adulte plutôt euh, c'est assez diversifié. C'est, y'a des jeunes adultes, y'a des adultes avec des
25 gens qui ont énormément d'expérience déjà derrière eux, d'activité professionnelle dans
26 l'domaine où on enseigne, voire dans un... absolument dans d'autres domaines, c'est-à-dire qu'ils
27 sont complètement neufs en terme de d'acquis, euh, et donc euh, y faut r'partir sur des bases
28 comme on l'f'rait parfois avec un public très scolaire. Et parfois au contraire, on s'a... on
29 s'adresse à des gens qui ont déjà des compétences bien affirmées et au contraire là euh y va
30 falloir euh, euh s'adapter justement parce que euh, y va falloir aller tout d'suite sur du plus
31 pointu, sur du plus euh spécifique. Donc c'est p't'être c'qui fait aussi la grosse différence

32 parfois avec un public plus de jeunes, euh, de de d'enfants ou de de de scolaires où on a une
33 plus grande homogénéité au niveau des savoirs, des acquis ; même si parfois on a, on peut voir
34 des grosses différences au sein d'un groupe classe, quoi. Là c'est p't'être la grosse euh
35 différence, c'qui fait qu'ça nous demande beaucoup de capacités d'adaptation, déjà, de
36 modulation des, dans dans l'enseignement, dans dans les méthodes et puis dans l'rythme et
37 puis dans la, oui dans les méthodes, dans l'rythme, euh dans l'contenu. Et euh, et pis bah, une
38 grande adaptation surtout si on a un groupe en face qui est lui-même très diversifié dans ses
39 acquis euh, antérieurs, dans ses, oui dans ses acquis euh et ça bon j'crois qu'c'est surtout la la,
40 bah une des principales, ouais, caractéristiques, voilà, une grosse capacité d'adaptation et de
41 modification, de recadrage parfois d'ses euh, de, de, de, de ses objectifs. Et même parfois
42 aussi d'ses euh, ben d'ses méthodes quoi, parce que bah on peut être parfois très scolaire
43 dans, dans la méthode d'enseignement hein euh, du B-A ba, reprendre des bases et là ça, à la
44 limite ça rest... et parfois ça pass'ra pas, on sait qu'certains publics ça n'pass'ra pas. Donc il va
45 falloir passer par d'autres, d'autres méthodologies de d'enseignement. Alors sachant qu'même
46 moi j'ai jamais eu d'formation pédagogique, alors c'est vrai qu'à d'ssus, j'suis tomber là d'dans
47 euh, en entreprise, je j'avoue que... N'ayant eu aucune formation pédagogique quasiment, juste
48 un p'tit truc sur euh la pédagogie d'alternance. On a essayé d'appliquer euh après mais euh
49 après j'avoue que c'est c'est parfois un peu difficile de mettre des mots d'ssus parce que pour
50 des gens qu'ont eu la formation pédagogique, euh, bah euh ils doivent peut-être pouvoir plus
51 mettre les mots justement sur ces compétences ou ces techniques ou ces ces méthodologies
52 d'enseignement. J'avoue qu'à j'suis p't'être limité moi en terme de vocabulaire et de ...

53 - *(Rires)*

54 - Mais c'est avant tout oui plutôt d'la grosse capacité de d'adaptation, souplesse et parfois de
55 bah de ... oui d'changer d'pied, d'changer de ... changer d'méthode, de rythme. Euh, l'public
56 adulte il est, il est beaucoup plus divers et beaucoup plus oui diversifié, beaucoup plus euh
57 large en terme de de profils que l'public scolaire, même si au sein d'une classe oui y'a, donc
58 c'est déjà ça. Y'a plein d'publics d'adultes différents et au sein d'un groupe après on peut se
59 r'trouver avec des des gens très très différents donc là c'est pas forcément facile de, de ...
60 pouvoir faire passer toujours le même, enfin, le le message parce que ben, j'pense que parfois
61 on n'est, on n'est pas cadré par rapport, enfin y faut qu'on s'cadre à un niveau d'enseignement,
62 à un, à un... et parfois ça va bien correspondre à un certain groupe ou partie du groupe quand y
63 sont très diversifiés. Y'en a d'autres qui vont être lâchés, y'en a d'autres qui vont s'emmerder
64 parce que, on a parfois ça dans les classes de scolaires ; on l'voit, moi j'le vois au niveau des

65 BTS mais ça peut être encore pire sur des groupes d'adultes si on a des niveaux très très
66 hétérogènes et des, et des euh, des attentes aussi différentes parce qu'y z'ont pas les mêmes
67 attentes, donc forcément.

68 - *Tu m'dis scolaire du coup ; y z'ont le statut d'apprenti ?*

69 - Ouais.

70 - *Donc euh, c'est-à-dire que euh, si y sont pas en fait en en, quand tu n'interviens pas*
71 *en fait en entreprise et qu'du coup tu es sur euh, sur le CFA,...*

72 - Oui.

73 - *Pour toi y sont scolaires ? C'est assez étonnant, paradoxal dans la mesure où y z'ont*
74 *un statut d'apprenti et qui sont ...*

75 - Oui mais c'est de la formation initiale.

76 - *Ha ouais.*

77 - C'est c'qu'on appelle nous de la formation initiale.

78 - *D'accord.*

79 - Comme c'est...

80 - *C'est pas d'la formation continue du fait d'être en alternance ?*

81 - Non, voilà.

82 - *D'accord.*

83 - Euh, on fait la différence alors, euh. Dans les faits c'est quand même différent de la
84 formation initiale d'un lycée agricole purement scolaire.

85 - *Ouais.*

86 - Parce qu'y z'ont leurs acquis de, de, leur leur phase d'entreprise et y z'ont un contrat
87 d'travail, y sont soumis à un contrat d'travail, à des contraintes de de salarié.

88 - *Ouais.*

89 - Donc ça là aussi ça ça fait qu'on modifie aussi l'enseignement parce qu'on s'appuie aussi sur
90 leur vécu d'entreprise, on on compte aussi sur l'entreprise pour apporter évidemment une
91 certaine part de l'enseignement. On est plutôt là pour essayer d'homogénéiser sur certains
92 enseignements et et rappeler euh, s'assurer que bah voilà faire des des rappels ou des des

93 compléments ou des choses comme ça, sachant qu'pareil là aussi les sites d'apprentissage sont
94 très diversifiés d'une entreprise à l'autre et donc y'z'ont pas tous les mêmes acquis
95 d'entreprise mais euh c'est vrai qu'souvent du coup le fait d'enseigner en adulte avec un public
96 d'adultes au CFPPA nous fait quand même considérer souvent les apprentis, même en BTS,
97 parce que moi en fin d'compte j'interviens qu'sur le BTS au niveau des apprentis, comme étant
98 assez tout, euh ... scolaire.

99 - *D'accord.*

100 - Et dans leur comportement, malgré tout souvent (en rigolant) y sont assez scolaires parce
101 qu'y sont jeunes, y z'ont euh pour les BTS, 18-19-20 ans et donc y sont jeunes. Et donc y z'ont
102 parfois des comportements qui s'approchent beaucoup du euh...

103 - *De l'adolescent quoi.*

104 - De l'adolescent et donc du d'un comportement scolaire de euh avec des préoccupations de de
105 d'adolescent.

106 - *D'accord.*

107 - Alors que les mêmes jeunes parfois de 18-19 ans qui vont faire un Bac pro ou peut-être un
108 BEP mais moi j'interviens plus sur les BEPA donc, ou un Bac pro ne s'rait-ce que ne formation
109 adulte du CFPPA, ils ont l'même âge, y'sont tout aussi scolaires parfois peut-être mais, baignés
110 dans un groupe d'adultes ils auront pas tout à fait l'même comportement et on aura... Et j'dois
111 r'connaitre on aura p't'être pas tout à fait l'même comportement vis-à-vis d'eux non plus.

112 - *C'était un peu ma ma question suivante du coup c'était de de dire euh, le fait*
113 *d'travailler avec des adultes, est-ce que ça pourrait euh naturellement, ou pas, amener à*
114 *à à modifier euh, à repenser ton approche pédagogique si demain tu d'vais travailler par*
115 *exemple avec des Bac pro ? Le fait d'travailler avec des adultes, la pédagogie euh qu'est*
116 *qu'est mise en place, est-ce qu'elle s'rait la même avec des Bac pro, est-ce que on*
117 *s'dirait bah est-ce que j'm'appuie p't'être un peu plus sur leur vécu ou ... ? En quoi ça*
118 *pourrait modifier ou est-ce que ça modifie peut-être rien du tout s'ça s'trouve ?*

119 - Si oui parce que bah le fait d'travailler avec des adultes, on ..., même si euh pour leur vécu
120 euh professionnel, alors, c'est parce que c'est pareil on a, on travaille avec des adultes mais
121 pour certains qui n'ont pas de vécu professionnel en espace vert donc voilà. Mais on travaille
122 aussi avec des adultes qui ont un vécu professionnel euh, c'est c'est là aussi toute la difficulté,
123 c'est qu'parfois on a des publics qui a déjà des euh, adultes, qui a des acquis et donc sur lequel

124 on peut énormément s'appuyer. Et d'autres malheureusement, y sont adultes et le... mais les
125 acquis, alors c'est pas malheureusement, y z'ont euh...mon mot est pas adapté. Ils ont des
126 acquis d'expérience d'entreprise sur lequel on peut s'appuyer mais qui sont pas tout à fait les
127 mêmes en terme de vécu puisqu'y sont pas, c'est pas forcément un vécu en entreprise d'espace
128 vert. Donc déjà là on est obligé un p'tit peu aussi de, de, on réagit un peu différemment. Mais
129 euh, globalement pour les gens qui ont euh, le, les, les gens qui ont un parcours, enfin des
130 adultes donc qui ont eu pour euh, ce parcours euh euh professionnel antérieur, on modifie euh
131 la pédagogie par le fait que oui on essaie quand même de de de s'appuyer sur c'qui z'ont fait
132 antérieurement. J pense qu'on ... oh, je, comment... Euh si, à plus forte raison si c'est une
133 expérience dans l domaine, c'est de de de de de de d'essayer de valoriser c'qui z'ont fait
134 évidemment et d's'en servir dans l terme de de de de pouvoir leur faire ressortir cet acquis et
135 de, de pouvoir, eux, le le faire valoriser et nous d's'en servir en cours. Euh, comme on l'f'rait
136 par exemple c'est vrai quand même avec les jeunes qui sont en apprentissage où on, quand on
137 va aborder un thème, on va s'appuyer sur c'qui s'font en entreprise euh en terme de de de de
138 de gestes professionnels. Euh, là où c'est p't'être différent par rapport à un public d'adultes,
139 c'est p't'être, enfin j'ai du mal à mettre les mots d'ssus, c'est p't'être en terme de pédagogie,
140 de euh, ... comment, j'ai du mal à mettre les mots d'ssus, c'est... Y'a p't'être plus de vigilance
141 sur, par rapport à leur euh, à leur expérience euh. Vraiment à être un J pense que c'est vrai
142 qu'on est p't'être plus à l'écoute de de de leur euh

143 - *De leur vécu ?*

144 - Alors euh, c'est p't'être un peu, ça va p't'être choquer euh, on aurait p't'être tendance à être
145 plus euh, on va dire plus euh respectueux. C'est l mot, 'fin c'est p't'être pas l mot mais, plus
146 soucieux que par rapport à des jeunes où on a, où on aura tendance à dire oh bah, y sort d'un
147 scursu... cursus scolaire, y z'ont pas d'vécu trop de, y sont, y sont toujours, y connaissent pas
148 c'que c'est qu'l'entreprise, y connaissent pas trop encore c'que c'est encore qu'le travail. Alors
149 moins encore pour les apprentis parce que eux y sont dans un rythme d'travail, donc déjà on
150 peut commencer à les considérer comme des travailleurs puisqu'ils ont un contrat d'travail.
151 Euh, mais des solaires euh, j'aurai tendance à un peu ... et quand je vois, et moi c'est pour ça
152 aussi qu'j'veux pas travailler en lycée agricole et le le peu d'expérience pédagogique que j'ai eu
153 pour euh, avoir été obligé d'y passer quinze jours de formation dans l cadre de ma
154 titularisation ça m'a effaré et euh, en terme de public et en terme de d'enseignement et ça
155 me, ça m'plaisait pas, quoi. J'm'y r'trouvais pas. Euh ... parce que bah justement même pour des
156 gens qui sont pas issus du paysage, nous dans notre formation espace vert, y'z'arrivent quand

157 même justement à pouvoir ressortir certains éléments de leur euh, euh et donc sur lequel euh,
158 le le...

159 - Ils font plus de liens, plus de ponts entre leur leur vécu antérieur et la nouvelle formation en
160 fait ?

161 - Ouais, y z'arrivent quand même à faire des liens. Et j pense qu'on arrive plus facilement à
162 faire aussi passer des euh, des des certains, certaines choses techniques et de de
163 fonctionnement, d'organisation, de comportement. Parce que ça c'est des choses qu'ils ont
164 vécues. Euh c'est p't'être ça aussi le savoir-être en entreprise, c'est p't'être ça. C'est p't'être
165 ça aussi quelque part. C'est des gens qui, pour certains, ont déjà travaillé, ont déjà été
166 confronté à des, à des situations bah de de professionnelles, de de contraintes, de de
167 rendement, de de... Et apparemment ces gens-là euh, bah quand on parle d'organisation
168 d'chantier, de de truc comme ça, vont p't'être être plus aptes à comprendre, percuter plus
169 rapidement parce que ils ont été dans leur savoir-être, dans dans leur vécu et euh, y z'ont
170 déjà été confronté à ces situations. Et j pense que bah du coup y ... alors, alors euh, alors ça
171 euh, y z'ont été donc, ça leur permet peut-être de percuter. Alors à l'inverse aussi, peut-être
172 aussi que parfois y ressortent très facilement aussi leur vécu d'entreprise où justement
173 c'qu'on leur balance, leur dire mais moi j'ai vécu en entreprise, moi j'ai été en entreprise et ça
174 ça passe pas, ça fonctionne pas, c'que tu nous dit, et c'est là où il faut être vigilant, c'est vrai
175 qu'c'est là aussi où on peut très vite s'r'prendre en en en retour de bâton des trucs, bah c'que
176 tu nous raconte euh ça ça tiendra pas la route en en entreprise, moi j'ai vécu en entreprise.
177 Alors soit dans l'domaine, soit dans un autre domaine et ça passe pas.

178 - *Donc ton vécu personnel, parce que t'as été plus d'une dizaine d'années sur le*
179 *terrain...*

180 - Euh à peine, moins.

181 - *A peine.*

182 - Oui mais quelques années oui.

183 - *Mais du coup cette expérience de terrain...*

184 - Ha oui.

185 - *Elle te paraît indispensable pour euh, pour être considéré en tant qu'tel euh, comme un*
186 *un professionnel dans l'domaine paysager et pas un formateur qu'aurait fait, par exemple*
187 *j'sais pas moi un cursus traditionnel, qu'aurait jamais mis l'pied sur l'terrain...*

188 - Ca aide oui, ça aide oui effectivement.

189 - *Ca permet quand même de dire bah j'peux t'assurer que moi j'ai vécu ça comme ça et*
190 *que...*

191 - Sachant qu'après euh, parce que moi moi mon expérience professionnelle y commence à
192 dater, ça oblige quand même aussi à se dire que dans not'milieu professionnel, notamment en
193 espace vert, bah ça a évolué énormément et donc c'qui était vrai y'a 20 ans ne l'est plus
194 totalement maintenant dans certains domaines. Et donc si c'est seulement s'appuyer sur c'que
195 j'ai vécu y'a vingt ... on va dire maint'nant vingt ans, puisque c'est l'cas, euh y'a des choses qui
196 sont encore valables mais des choses qui ne l'sont pus. Et donc euh, j'peux pus ... d'où la
197 nécessité d'se mettre au jus et au courant et puis, et d's'appuy... et de, et pas simplement, on
198 peut pas seulement être affirmatif par rapport à ça, parce que y' a des choses on voit bien qui
199 ont changé quand même par rapport à des fonctionnements d'entreprise, à des fon... à des
200 techniques, à des, à d'la, oui à des fonctionnements d'entreprise.

201 - *Les visites en entreprise du coup sont importantes ?*

202 - Oui.

203 - *Pour aller vérifier, pour pouvoir échanger avec les ...*

204 - Oui.

205 - *Les professionnels qui vivent les choses au jour le jour ?*

206 - Alors les visites en entreprise, ça c'est indispensable par rapport à ça, et pis alors moi c'est
207 c'est là où euh, euh, et la formation euh, 'fin dans l'cas des de c'public d'adultes qu'ont a ; moi
208 j'fais d'la formation en entreprise et en collectivité publique, euh sur des thèmes précis,
209 pointus, hein : les produits phytos, la taille d'arbustes, ça peut être d'la reco éventuellement.
210 Enfin moi c'est plutôt tout c'qu'est euh, taille d'arbustes par exemple ou euh tout c'qu'est
211 réglementation produits phytos et compagnie. Et là, c'est là où moi j'puise beaucoup d'choses,
212 parce qu'en fin d'compte, là l'intérêt c'est qu'en fin d'compte en plus euh, notamment pour
213 certains et quand c'est en entreprise, que c'est sur des thèmes précis en entreprise, on a
214 quand même un public qu'est homogène. C'est le public DE l'entreprise. Et donc du coup ce vécu
215 d'entreprise on, on l'a euh, on on est avec eux pendant 3, 4 jours et donc ben euh on, on puise
216 aussi d'information par rapport à ça. Par rapport à leur façon d'être et de vivre les choses et
217 de, et d'les pratiquer. Et donc moi ça j'm'en, j'm'en nourris énormément. Pareil pour les
218 collectivités quand on ... alors ça peut être au sein d'une même collectivité, alors là en plus

219 c'est très homogène, alors peut-être pas au niveau du des cursus, mais au moins au niveau de
220 l'structure. Après quand c'est des agents de plusieurs collectivités, bon on voit bien qu'est
221 croisé, on voit bien qu'y des des vécus très ... et très différents mais on s'en sert. Et c'est là
222 où aussi on puise l'information qui nourrit nos cours, qui nourrit nos nos nos enseignements.
223 Moi des choses que que j'ai jamais fait en entreprise et qu'j'suis bien obligé d'enseigner parce
224 que maint'nant ça s'pratique et. Donc c'est à travers, et aussi à travers mes apprentis quand
225 j'avais les voir dans les entreprises ou quand je lis leurs rapports, évidemment à travers les
226 visites d'entreprise. Moi j'ai par exemple jamais fait de pose de jeux sur sol souple, bah j'avais
227 rencontrer une entreprise qui en fait qui va m'expliquer ou euh ... soit en lisant l'rapport, ou
228 l'patron l'maitre d'apprentissage va m'expliquer ah ben c'qu'il est en train d'développer, la
229 nouvelle technique et évidemment ce... et moi en fin d'compte je nourris mes propres
230 enseignements d'ça. Sinon on est on on peut être, si j'devais seulement me baser sur s'ce j'ai
231 fait y'a 20 ans, à part certains, cert... certaines parts de l'enseignement...

232 - **Savoir de bases. Voilà en technique quoi.**

233 - Voilà, quelques savoirs de base en technique, y'a des trucs c'est complètement out.

234 - *Donc du coup ma troisième question donc ça ça fait le lien et j pense même que tu y'a*
235 *répondu en partie, c'était justement le fait d'travailler avec ces différents publics a-t-il*
236 *justement développer chez toi certaines capacités professionnelles et/ou personnelles ?*
237 *Donc si j'comprends un p'tit peu c'que tu c'que tu m'as dit c'est de dire que voilà ça ça te*
238 *nourris toi au quotidien, et ça ça ça enrichit en fait ça enrichit tes tes tes*
239 *connaissances.*

240 - Oui c'est ça, moi ça m'a permis surtout de m'maintenir à niveau. J'pense que c... alors après
241 c'est peut être possible si j'avais travaillé en lycée agricole justement en allant faire des
242 visites de stages heu mais bon, y'en a quand même pas tant qu'ça. Et et je vois bien qu'après
243 euh si on euh ben on n'est pas obligé enfin si les contacts sont quand même assez ... donc ça
244 veut dire qui faudrait se forcer vraiment à l'faire beaucoup plus alors que là euh bon faut
245 aussi s'forcer à aller voir les entreprises mais là on est forcé encore plus puisque de toute
246 façon on nous n'y... on nous, on nous y met. On va faire d'la formation en entreprise, la
247 réglementation évolue, les techniques évoluent donc de toutes façons on est dans l'bain et on
248 est bien contraint aussi, enfin contraint, oui, on est bien obligé aussi d'se mettre à jour pour
249 pouvoir être à peu près aussi à jour par rapport à c'qu'on va développer auprès d'nos nos
250 apprenants stagiaires ou apprentis, adultes ou scolaires, ou peu importe. Donc oui, ça c'est

251 c'qu... c'est moi c'que ça m'a développé personnellement en terme de ben d'capacité un peu oui
252 quand même de maintenir malgré tout, n'étant plus dans, dans le, sur le terrain euh, pus en
253 entreprise de maintenir à peu près correctement à flot mes connaissances j'espère. Enfin,
254 plus dans certains domaines que dans d'autres, parce que c'est ça aussi. Le fait d'la
255 spécialisation dans nos enseignements, fait qu'moi y'a des domaines où j'suis plus compétent, je
256 pense, totalement et d'autres beaucoup plus, euh, beaucoup plus et euh, très, beaucoup plus
257 pointus, bien évidemment euh, mais plus que si j'avais été en enseignement euh, j'pense en
258 enseignant, en enseignement général, quoi, enfin en lycée quoi, classique.

259 - *Tu m'avais dit avant qu'on s'rencontre, me semble-t-il, tu m'reprends si j'me trompe,*
260 *que tu avais des BTS adultes qu'étaient mélangés avec les BTS aaaapprentis.*

261 - Voilà, donc on mixte les publics, oui.

262 - *Et voilà, ben du coup j'me dis qu'est ce que tu penses de cette mixité d'public euh,*
263 *adultes et et jeunes adultes dans le cadre de la formation justement par alternance. En,*
264 *en quoi c'est important ou non ?*

265 - Alors, faut quand même reconnaître que nous c'est une mixité qui a été, on va dire, imposée
266 pour des raisons autant l'reconnaître économiques puisqu'on n'pouvait pas maint'nir un groupe
267 d'adultes seuls, euh par manque de financement. Euh, donc c'était malgré tout contraints,
268 forcés, ça pas été un choix au début pour des raisons pédagogiques, ça a été un choix pour des
269 raisons économiques, mais on s'est dit ben quitte à l'faire, ça ça... quitte à l'faire autant que...
270 Alors, après ben on on euh, le bilan c'est que ben c'est, on trouve que c'est plutôt globalement
271 positif parce que ben justement cette mixité, alors euh, les aspects positifs ben c'est
272 justement c'est que ben les les, le public d'adultes euh qui pour certains ont un recul
273 professionnel assez limité dans l'domaine de l'espace vert c'est la reconversion professionnelle
274 pour une grande majorité d'entre eux. Euh, pour d'autres c'est un complément d'formation
275 mais ont pas forcément hein, des acquis très importants, mais pour la grande majorité nous,
276 notre public d'adultes c'est plutôt d'la reconversion professionnelle donc ils ont besoin euh,
277 c'qui va leur manquer dans une formation, c'qu'est quand même relativement courte, c'est
278 justement d'l'expérience pratique, technique. Le fait d'être mélangé à des apprentis qui eux au
279 contraire vont les euh, baignent quand même très régulièrement tout au long d'l'année sur le
280 terrain, ah ben, euh, ils vont bénéficier justement d'cet euh, d'cet échange et d'cet appui
281 technique de la part des apprentis. Euh si la collaboration est bonne entre les groupes, ça
282 parfois parfois elle est un peu à la limite justement, c'est le, c'est l'avantage c'est que y

283 peuvent aussi, euh ..., s'ils le veulent et si en face y'a une bonne coopération euh, bénéficier
284 d'cet appui et donc c'est pas seulement l'appui qu'vont, qu'va apporter l'enseignant pendant les
285 cours mais c'est pendant les les conversations qu'ils auront, aux interpauses, après. Et j'le vois
286 bien moi par exemple quand ils euh, ils développent, ils rédigent leurs rapports de stage, ils
287 ont besoin euh, y'me posent des questions et pis ben y'en a un qui rép... y' a, y'a l'apprenti qui
288 répond à ma place et qui ... J'dis bah tiens justement t'as besoin de, euh, et bah tu peux lui
289 d'mander ; y'peuvent ... Et comme moi j'fais intervenir des apprentis par rapport à leur vécu
290 d'entreprise sur des thèmes techniques, euh, bah y n'ont pas que maaaa ...

291 - *Ta vision en fait.*

292 - Que ma vision, au contraire. Ils ont euh toutes les visions de de de tous ceux qui peuv... qui
293 veulent bien intervenir quand c'est sur des des des, justement sur ces thèmes techniques.
294 Donc moi j'pense que ça leur apporte ça, c'est euh, à la fois bah plus d'apports techniques et
295 de vécus d'entreprise pratiques, euh, et du coup aussi euh, bah justement, y'sont confrontés
296 euh, eux y'sont confrontés à l'entreprise à travers des stages, ça reste assez, euh, modeste
297 en temps. Euh vu qu'les apprentis parlent beaucoup de c'qui s'passe dans leurs boites, j'pense
298 qui z'en puisent aussi des informations bonnes et mauvaises, enfin des, les les les les les
299 plus et les moins de, les les bons côtés et les mauvais côtés de c'qui s'passe en entreprise. Euh
300 donc j'pense que ça permet aussi d'leur donner une vision p't'être un peu plus euh, euh, globale
301 aussi de du travail en entreprise parce que les apprentis eux, eux-mêmes nous expriment leurs
302 difficultés parfois de c'qui s'passe en entreprise, de euh, de de fonctionnements à travers les
303 cours ou même à travers euh... Et donc y z'ent bénéficient, ça élargit puisqu'on, quand vous
304 avez une vingtaine d'apprentis en plus dans votre groupe, euh bah ça fait autant d'apports
305 supplémentaires, euh en terme de diversité de, euh, parce que de de de euh... Alors tous ne
306 s'expriment pas, les apprentis mais enfin j'pense que ça c'est c'que, c'est c'que ça leur apporte.
307 Donc ça c'est les côtés positifs, euh, cô... pour les adultes. Pour les apprentis, le côté positif
308 bah c'est que par ailleurs justement eux à l'inverse y z'ont des adultes avec eux, enfin des
309 adultes, des gens plus âgés qui pour certains ont un vécu d'entreprise et donc j'pense que ça,
310 ça peut leur apporter pour certains aussi, ça leur apporte quelque chose parce que bah c'est
311 des gens aussi qui euh posent des questions beaucoup plus. Y sont très d'mandeurs donc euh
312 les apprentis qui parfois sont p't'être plus nonchalants, moins, moins, plus timides, plus euh,
313 ben euh, certaines questions posées par les adultes eux n'auront pas osé les poser ou n'y
314 auront pas pensé et donc dans certains domaines, outre que les domaines techniques, euh, où y
315 peuvent en plus avoir euh plus de compétences, euh dans des, en langues étrangères, en

316 économie générale, en euh, c'est des gens qui sont très d'mandeurs et donc euh parfois un peu
317 plus euh prompts justement et donc y vont poser des questions pour les apprentis, alors
318 parfois trop. Ca peut, on a vu, ça c'est l'côté négatif. On a eu tendance parfois à c'que ça
319 assomme un peu le groupe apprentis qui reste en retrait, qui qui laisse les les adultes
320 s'exprimer. Donc c'est un peu l'conflit, euh mais bon des conflits on a, ça existe aussi au sein
321 d'un groupe stagiaires adultes, au sein d'un groupe apprentis. Est-ce que c'est pour autant
322 mauvais, bah non euh parfois c'est après, c'est, d'années en années c'est différent mais euh on
323 a vu parfois où euh les apprentis ça les rendait un peu plus timorés dans certaines matières
324 parce qu'y sentent pas à la hauteur des adultes qui vont plus s'exprimer en anglais, en
325 économie générale, en comm' et vont avoir une plus grande, pour certains bah euh...

326 - *Plus de facilités.*

327 - Plus de facilités voilà. Donc parfois ça peut un peu les les euh... mais ça peut aussi taper les
328 choses vers le haut, quand même.

329 - *Quelle est la proportion d'adultes en moyenne ?*

330 - Donc, humm, actuellement y sont 9, ça peut monter à 12. C'est monté jusqu'à 12, donc euh, 9,
331 10, 12. Pour euh, nous dépassons, on essaye de pas dépasser 18 à 20 apprentis.

332 - *D'accord.*

333 - Donc ça fait quand même un gros groupe classe, c'qui fait qu'pour certains enseignements y
334 sont dédoublé sinon c'est pas jouable. Mais, y sont dédoublés, mais on a pris l'option dédoubler
335 non pas à moitié moitié en effectif, dédoubler les apprentis d'un côté et les adultes moins
336 nombreux de l'autre, pour que parfois pour certains modules où c'est nécessaire qu'ils
337 progressent plus vite parce qu'y z'ont la formation en 1 an, faire une formation un peu plus
338 adaptée, spécialisée.

339 - *C'est la question qu'j'allais poser. Du coup, il intègre un BTS adulte en 1 an ?*

340 - Donc euh ils sont baignés dans deux classes. Ils suivent alternativement les cours des
341 premières années et des deuxièmes années. Et à un moment ils doivent partir en entreprise et
342 donc ils n'ont plus des cours des premières années et des deuxièmes années et ils doivent
343 rattraper ces cours là puisqu'ils ont obligatoirement des phases en entreprise.

344 - *Y'a une part de parcours individualisé qu'est qu'est mise en place ?*

345 - Un p'tit peu oui. Un p'tit peu oui quand même euh. Alors, pour certains y sont dispensés des
346 modules généraux puisqu'ils ont déjà un niveau BTS donc euh ça leur facilite un peu l'travail, ça
347 leur laisse plus de temps libre pour travailler euh euh les autres modules. Euh on va un peu
348 individualiser euh par petits groupes oui un peu mais euh euh euh, le volume horaire fait que
349 c'est ...

350 - *C'est difficile à mettre en place quoi ?*

351 - C'est difficile oui. Et pis bon, après y'a cccertains cours où on peut essayer quand même de
352 leur donner des euh bah des des outils d'autoformation, de choses comme ça pour pouvoir euh
353 euh progresser euh plus, plus vite personnellement mais ça reste assez euh, vu qu'c'est quand
354 même sanctionné, la formation est courte, c'est sanctionné par des CCF et donc ça laisse peu
355 d'place malgré tout euh. Après bon y'a euh, y'a quelques outils d'autoformation euh euh,
356 quelques dossiers qu'on va leur donner en supplément euh. Après ça s'ra pas au cas par cas. Ca
357 s'ra quand même, disons que y'a dans ce groupe d'adultes y'a deux groupes, y'a ceux qui sont
358 dispensés des modules généraux et ceux qui ne l'sont pas, qui doivent prendre la totalité d'la
359 formation.

360 - *Mais y sont inscrits au même titre que les apprentis, à la même date, euh c'est les*
361 *mêmes épreuves ?*

362 - C'est les mêmes épreuves, mêmes mêmes conditions d'examen.

363 - *Ok.*

364 - Y z'ont à peu près les mêmes CCF, pas la totalité parce que y'en a, y'en a qui n'peuvent pas
365 passer parce que c'est trop tard mais y z'ont le même nom... quasi, presque le même nombre de
366 contrôles en CCF euh, les trois quarts sont vraiment les mêmes épreuves, exactement les
367 mêmes puisqu'ils les passent en même temps que les premières et les deuxièmes années. Y'a
368 que quelques épreuves spécifiques qu'on leur fait parce que il faut qu'ils les fassent plus tôt
369 qu'les euh, avant qu'la première année euh se termine. Euh y peuvent pas les faire avec euh les
370 les premières années, les premières années restant là jusqu'au mois de juillet. Donc les
371 derniers CCF et donc ils les font en anticipé euh mais le niveau d'exigence, on va dire reste le
372 même, c'est-à-dire qu'on, on n'abaisse pas l'niveau d'exigence pour les adultes ou pour autant.
373 C'est-à-dire qu'ils doivent avoir cette capacité. Alors du coup nous euh, c'est vrai qu'en terme
374 de d'enseignement y faut essayer aussi d's'adapter à c'public là en essayant d'être euh euh
375 c'est c'est un public euh, on est quand même obligé de r'prendre du BA-ba, c'qui peut parfois
376 pour les apprentis euh va moins vite dans l'groupe où y sont mélangés euh parce que bah euh ...

377 pour certaines bases, certains n'ayant aucune base, ils faut re... donc ça peut leur paraître
378 rébarbatif. Donc ça y faut leur faire comprendre que bah oui mais euh, mais que parfois ça
379 sert aussi à ceux qui viendront d'un d'un bac général et qui s'retrouvent en BTS, qui sont, qui
380 ont un cursus scolaire, qui auraient fait un Bac S, euh qui savent pas c'que c'est qu'un béton ou
381 un mortier donc qui doivent...

382 *(Quelqu'un entre, s'excuse et ressort.)*

383 - Qui doivent apprendre à à euh....

384 - *D'accord. Majoritairement euh c'... les les gen... les apprentis qui viennent en BTS,*
385 *ont pour la grande majorité euh déjà un Bac Pro dans dans l'domaine des travaux*
386 *paysagers ?*

387 - Bah, du faut que ça soit fait, que ce BTS soit par apprentissage euh oui, euh c'est on va dire
388 90% peut-être de BTS qui viennent d'un Bac Pro travaux paysagers soit par apprentissage,
389 soit en formation initiale du fait que en fin de compte la sélection se fait avant tout par les, le
390 biais des entreprises et qu'les entreprises vont signer plus facilement avec un Bac pro donc on
391 a moins euh, c'est p't'être quat'... j'sais pas le pourcentage exact mais on n'est pas loin peut-
392 être oui de 80, 80 à 90% de Bac Pro, le reste étant des Bac S, des Bac STAV oui. Mais qui eux
393 justement ont ce besoin de de de de de reprendre à zéro, alors peut-être pas d'agronomie
394 pour un Bac STAV, ou de la biologie mais pour un Bac S oui ou d'la et d'la reconnaissance de
395 végétaux, d'la, des euh... Y savent pas c'que c'est qu'un mortier ou un béton forcément pour
396 autant et donc euh les granulats les les... Et donc tout comme les BTS euh du CFPPA en
397 formation adulte euh y faut, on reprend quand même à à la base aussi beaucoup.

398 - *Y z'ont un gros travail personnel à à fournir*

399 - Enorme.

400 - *Et et du coup y z'ont peut-être euh des fois des des des questions ou des demandes*
401 *précises euh auxquelles du coup y faut répondre euh...*

402 - Oui.

403 - *Soit en transmettant des des des documents qui vont répondre à leurs attentes.*

404 - Voilà, voilà et essayer de ... Alors c'qui fait qu'parfois justement on essaye de d'avoir
405 quelques créneaux horaire euh euh de de de dissocier l'groupe et de per... c'qui permet euh sur
406 certains modules y vont aller plus vite et sur certains d'autres au contraire y faudra euh euh,

407 quelques heures en plus pour pouvoir euh essayer de bah de de de de de progresser. Mais,
408 c'est c'est quand même des gens qui ont une gr... une plus grosse capacité d'travail que nos,
409 pour la plupart, que nos apprenants euh apprentis et curieusement qui s'adaptent euh plus vite.

410 - *Leur projet est p't'être davantage euh ...*

411 - Ouais.

412 - *Déjà p't'être tracé. Y z'ont déjà une idée précise de c'qui, de c'qui, de c'qu'ils veulent*
413 *faire ?*

414 - Oui. Oui y sont, bah oui pour déjà s'être engagé dans cette voie là euh qu'est quand même pas
415 simple hein d'faire un BTS en un an euh avec parfois bah justement des conditions
416 d'rémunération un peu compliquées, une vie familiale et tout euh voilà donc euh. Alors, c'est,
417 pour certains ils ont vraiment un projet qu'est déjà bien précis, d'autres un peu moins euh et
418 parfois un peueueu, qui peut nous surprendre nous en tant qu'enseignants. Mais en attendant y,
419 moi j'trouve qu'y z'ont des des très grosses capacités d'adaptation et de de travail pour
420 pouvoir euh euh s'accrocher et et j'suis toujours assez surpris des des résultats. C'est des
421 gens qui euh, en terme de résultats ont des meilleurs résultats que nos apprentis. Et pourtant
422 avec un temps d'enseignement plus court, l'même niveau d'évaluation, euh les mêmes exigences
423 euh d'évaluation et donc les mêmes euh...

424 - *Est-ce qu'on peut peut-être imaginer que euh sortis du CFA les apprentis n'auront*
425 *p't'être pas le la la même motivation d'travail en dehors des cours.*

426 - Oui, bien sûr.

427 - *Que les adultes qui des fois consacrent une année et mettent beaucoup d'choses en*
428 *parenthèses.*

429 - Bah voilà.

430 - *Entre parenthèses.*

431 - Bah c'est normal, c'est pas l'même âge, c'est pas l'même, y sont pas au même stade dans leur
432 projet.

433 - *C'est ça.*

434 - Euh nos, même si nos jeunes euh y z'ont envie d'faire un BTS parce que c'est normal y
435 veulent, après bah y restent dans euh, y sont dans un cursus scolaire malgré tout. Ca doit par
436 apprentissage, c'est-à-dire avec un contrat d'travail et on est déjà avec la difficulté d'avoir

437 déjà dû le le le trouver c'contrat et d'être confronté à une recherche d'emploi parce que c'est
438 déjà une recherche d'emploi vu la difficulté de de de trouver un maitre d'apprentissage. Euh y
439 sont, ils restent quand même dans un cursus qui reste scolaire euh un peu puisqu'ils viennent
440 de, y sont jeunes et avec des préoccupations des scolaires. Alors que le le même jeune avec le
441 même âge qu'aura peut-être travaillé deux ou trois ans, et qui s'retrouv'ra avec ce même
442 diplôme à faire euh, s'ra pus déjà tout à fait , alors il aura aussi pour certains ces
443 préoccupations mais l'enjeu n'est pas l'même, on l'voit bien pour euh, pour beaucoup. Alors
444 après la difficulté c'est euh les, cette mixité elle elle elle a ses limites aussi, c'est qu'bon euh
445 euh les adultes vont moins facilement se supporter euh bah de du du chahut ...

446 - *Des enfantillages.*

447 - Des enfantillages euh, et assez vite euh ça peut poser des problèmes. Euh y sont pas là
448 justement pour euh perdre leur temps euh pour certains et y vont très vite le dire
449 évidemment.

450 - *Est-ce qu'il y a...*

451 - C'est à nous d'être capable de gérer ça. Là, c'est là où y des, y faut quand tu m'parlais de d'un
452 profil pour être capable de de gérer un public d'adultes, gérer un public d'apprentis, enfin de
453 scolaire mais gérer aussi une mixité et c'est là où euh on peut rencontrer euh nous au niveau
454 de l'équipe pédagogique des des difficultés avec des enseignants qui ont euh peut-être parfois
455 plus de difficultés à, et même nous, à être capable de de de de l'gérer.

456 - *C'est quand même une certaine remise en question de la part d'un formateur*

457 - Oui, oui.

458 - *Parce que on se sent p't'être davantage jugé par des adultes que par des apprentis.*

459 - Oui on se sent plus, oui et y z'ont euh euh y z'ont parfois même en plus euh une demande euh
460 un comportement un p'tit peu différent dans la mesure où y s'investissent eux à fond dans une
461 formation pendant un an et et donc euh y pensent, enfin y, pour certains y vont jusqu'à
462 considérer que y z'ont un droit d'avoir un résultat et que au niveau d'une note euh euh ils
463 négocieront leur note plus facilement qu'un apprenti ; qu'un scolaire qui va plus facilement
464 accepter qu'à grille égale euh la correction d'son ...

465 - *D'son formateur.*

466 - D'son formateur. Et pour certains ça va jusqu'à ce débordement là qui faut être capable de
467 gérer, c'est pas parce que tuuuu tu tu payes euh ou qu'tu, pour certains ils la payent peut-être
468 en plus la formation ça arrive, mais euh que que tu t'es investi euh euh bah euh voilà euh ça. On
469 a parfois ce genre de comportement avec des des gens qui sont euh euh très utilisateurs de la
470 formation et du coup très consommateurs oui.

471 - *D'accord.*

472 - Pour certains. Et donc ça aussi faut être capable de l'gérer en tant que formateur, c'est
473 pas toujours simple non plus. Mais tout, tout comme un public d'adultes euh ce... en entreprise
474 euh qu'on a forcé à v'nir en formation et qu'est ... qu'en n'avait pas envie euh, qui euh voilà et là,
475 mais c..., alors là c'est là où y'a des des grandes disparités parfois je sais moi des des des
476 comportements différents qu'j'aurai entre un groupe que je vais avoir sur une année, qui va
477 falloir qu'je régule sur une année et un groupe que j'vais avoir (*Enregistrement interrompu*).

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF N°3

1 - *Clarisse bonjour.*

2 - Bonjour.

3 - *Merci de me recevoir à ton, à ton domicile pour évoquer avec moi mes préoccupations*
4 *sur la formation continue notamment pour adultes. Euh, j'ai quelques questions à te, à*
5 *te poser à ce sujet là. La première étant : à ton avis est-ce le fait d'œuvrer avec un public*
6 *d'adultes, en tant que maitre formatrice, nécessite euh des compétences ou des*
7 *caractéristiques particulières tant sur le plan professionnel que sur le plan humain ?*

8 - Oui. (Rires), oui, oui, oui. Euh des caractéristiques particulières que j'ai découvertes au
9 fil de mes de mes animations auprès des enseignants quand j'faisais les les formations. Au
10 début y'avait p't'être un peu d'insouciance de ma part et pis p'tit à p'tit j'ai pris conscience
11 de d'une capacité importante c'était pour moi il fallait absolument que j'arrive à me
12 décentrer, je sais pas comment dire, mais euh à prendre de la distance avec moi-même pour
13 pouvoir bien rentrer euh dans une relation d'écoute avec le public. J'crois qu'ça ça été pour
14 moi quelque chose que j'avais pas mesuré et qu'était très important au fil de mes de mes
15 formations.

16 - *D'accord. La deuxième question euh portait sur le fait de de de travailler euh de*
17 *côtoyer alors, te concernant on pourrait dire en en tant que directrice vis-à-vis de de de*
18 *tes collègues euh, mais également en tant toujours que maitre formatrice, est-ce que ça*
19 *t'a amené à modifier ou à repenser ton approche pédagogique auprès des jeunes enfants*
20 *auprès desquels tu tu œuvres puisque tu travailles avec un public de de maternelle, me*
21 *semble-t-il.*

22 - Oui ça aussi. Alors la première, le premier changement il a eu lieu quand j'ai fait la
23 formation maitre formateur, où là j'ai j'ai découvert c'qu'on attendait vraiment d'un maitre
24 formateur et après euh ça a changé ma façon d'enseigner enfin en tout cas d'aborder soit
25 d'enseigner ou d'aborder le public comme tu dis le des jeunes.

26 - *Ouais c'est ça. C'est le le le fait de de de repen... de repenser un p'tit peu son approche*
27 *pédagogique.*

28 - Ouais, j'étais plus, comment dire... peut-être qu'au début quand j'enseignais j'étais dans
29 le pourquoi quand dans mon relationnel avec mes élèves et une fois que j'suis passée du

30 côté du formateur j'me posais plus la question du comment et du coup avec mes élèves
31 maint'nant j'suis plus dans l'comment. Voilà, ça c'est c'est quelque chose et je sais qu'tous
32 les enseignants n'l'ont pas parce que quand j'discute avec mes collègues j'me rends bien
33 compte que quand on est on n'arrive pas à s'comprendre c'est parce que eux sont sur le
34 pourquoi et moi sur l'comment avec un enfant.

35 **- D'accord donc t'as une prise du coup de recul qui semble...**

36 - Y'a une prise de recul.

37 **- ... plus importante**

38 - Et maint'nant je, tout l'temps c'est ça d'vient c'est sans cesse dès qu'je suis dans
39 l'relationnel pédagogique je cherche à savoir comment l'enfant a fait pour mieux adapter et
40 puis réguler son apprentissage.

41 **- D'accord. Euh, le fait de travailler avec ces ces différents publics euh est-ce que ça a**
42 **développé chez toi des des nouvelles euh professionnalités ou des nouvelles capacités**
43 **personnelles.**

44 - En tant qu'formateur ?

45 **- Oui.**

46 - Ouais, ça c'est sûr. Euh comment j'vais dire ça.... nouvelles capacités (songeuse). Ah oui
47 parce que d'jà j'me suis r'gardée travailler c'est bête hein c'que j'dis hein, j'me suis
48 r'gardée travailler et la nouvelle capacité c'était de bien réfléchir et d'bien euh rechercher
49 tout c'qui y'avait en amont avant d'produire. Et ça c'est quelque chose qu'on n'avait, que
50 j'avais pas appris à l'Ecole Normale et qu'j'faisais pas.

51 **- Donc euh en gros est ce que tu penses que c'est être devenu en fait au final un**
52 **praticien réflexif, ça veut dire...**

53 - Ah ça c'est sûr.

54 **- ... c'est le fait d'analyser ses pratiques, de se remettre en question alors qu'avant ça**
55 **s'faisait, c'était pas forcément un réflexe ?**

56 - Non c'était pas du tout un réflexe et j'y pensais pas et puis depuis maint'nant je suis tout
57 l'temps dans ce dans ce cette métacognition parce que nous on dit la métacognition dans
58 c'côté dans la pratique réflexive et à terme c'est fatigant. Parc'qu'on réfléchit tout et on
59 décortique tout.

60 - *Du coup ça peut avoir un un inconvénient c'est quoi, c'est on s'pose trop*
61 *d'questions ?*

62 - On s'pose peut-être trop d'questions et y'a p't'être plus assez de...

63 - *De spontanéité.*

64 - De spontanéité, de d'immédiateté dans l'action. J'ai réfléchi tout et ça verrouille peut-être
65 de trop aussi ça a un effet assez euh un effet pas pervers mais euh qui pourrait aller contre
66 l'intérêt au départ qui est de bien penser les choses euh

67 - *Est-ce que le fait du coup de de d'en être conscient euh peut-être atténue justement*
68 *cette cette difficulté, pas forcément ?*

69 - Ben non j'crois pas.

70 - *Ouais.*

71 - J'essaye moi d'oublier des fois, d'me dire allez c'est bon c'est fait t'as préparé euh t'y
72 r'touches plus. En c'moment j'me dis qu'le mieux est l'ennemi du bien parce qu'à vouloir
73 trop bien faire euh...

74 - *C'est-à-dire, euh du coup, est-ce que tu laisses moins de place à l'incertitude ?*

75 - Ouais, exactement.

76 - *Ouais.*

77 - Avant y'avait cette place à l'incertitude, à l'imprévu. Après, j'ai pris conscience qu'y
78 avait une incertitude, un imprévu. J'ai voulu l'intégrer, m'dire ça fait partie du processus,
79 et puis maintenant je réfléchis d'trop j'me suis rendue compte que j'remplissais
80 complètement cet espace qui d'vrait être quand même un espace ouvert pour laisser la
81 place dans le relationnel avec l'enfant.

82 - *D'accord donc laisser un p'tit peu de vide, un peu un peu d'espace ...*

83 - Ouais, ouais un espace ouvert

84 - *Un espace pour s'assurer un peu la médiation euh*

85 - Ouais voilà

86 - *D'accord. Ok.*

87 - Mais c'est assez intéressant quand même le fait d'être réflexif j'me dis que il faudrait que
88 tout le monde le soit.

89 - *D'accord*

90 - Ca c'est un manque, dans le métier.

91 - *Euh, Plus largement et ce sera ma dernière question, euh, qu'est ce que tu penses de la*
92 *mixité au sein d'un groupe, alors, en tant que for... en tant que que formateur à titre*
93 *personnel je pourrais très bien avoir des des apprentis d'origine diverse et variée de par*
94 *leur cursus scolaire intégrer pourquoi pas euh, des des adultes ou des personnes en*
95 *formation continue au sein d'un, d'un même groupe, euh te concernant tu ne travailles*
96 *qu'avec des adultes qui sont enseignants pour autant il va y avoir des différences d'âges*
97 *et euh et euh est-ce-que ça c'est c'est quelque chose que tu trouves intéressant ? et en*
98 *quoi notamment pour la formation par alternance en tant que maître formateur que tu*
99 *vas diriger quoi.*

100 - Alors oui, euh, y'a euh dans les modules de formation là il y a euh une différence entre
101 les jeunes et les moins jeunes. Les jeunes collègues qui sortent de... de l'IUFM et puis ceux
102 qui ont 20, 30 ou même plus 35 années d'expérience et là j'trouve ça très intéressant qu'il
103 y ait cette mixité parce que euh, y'a des vrais échanges au niveau de quand on explique nos
104 pratiques quand y'a des échanges sur des situations d'classes euh certains jeunes peuvent
105 apporter euh toute la fraîcheur euh du métier, leur regard nouveau sur les textes tout ce
106 qu'ils ont appris euh ils sont encore tellement proches de leur formation initiale que qu'ils
107 arrivent encore à nous f... à faire des p'tits rappels des p'tites piqures de rappel au niveau
108 didactique par exemple et nous d'un autre côté on peut répondre avec euh une certaine
109 sagesse du métier puisqu'on a l'expérience qui tempère et j'pense que oui c'est très
110 intéressant d'avoir la mixité, tous ces échanges.

111 - *D'accord, et ben écoute, je te remercie pour ta contribution et puis, et bien j'espère que*
112 *de ton côté ton mémoire ça avancera également comme il se doit.*

113 - Oui, oui j'espère, j'espère. (Rires).

114 - *Merci Clarisse*

115 - J't'en prie.

Références et Index

ANNEXES

Annexe n°1 : Les dispositifs de la formation continue et leurs conditions d'accès

Retranscription des entretiens exploratoires

Entretien exploratoire n°1

Entretien exploratoire n°2

Retranscription des entretiens semi-directifs

Entretien semi-directif n°1

Entretien semi-directif n°2

Entretien semi-directif n°3

TABLE DES FIGURES

Figure 3 : Ingénierie de formation à la lumière de Le Boterf.....	42
Figure 4 : Agir : 3 conditions indispensables et cumulatives	64
Figure 5 : L'agir selon Olivier Cachet.....	65
Figure 6 : Analyse globale des entretiens semi-directifs	85
Figure 7 : Ingénierie de formation à la lumière de Le Boterf.....	105

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ingénierie de la formation

- CLENET, J., 2002, *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : l'Harmattan. 303 pages.
- LE MOIGNE, J-L., 1999, *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod 178 pages.
- CROZIER, M. et ERHARD, F., 1981, *L'acteur et le système*. Ed du Seuil. 498 pages.
- GUILLAUMIN, C., 2002, *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : l'Harmattan. 239 pages.
- LEGUY, P. BREMAUD, L. MORIN, J. PINEAU, G., 2005, *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris : l'Harmattan. 299 pages.
- BREMAUD, L. et GUILLAUMIN, C., 2010, *L'archipel de l'ingénierie de formation. Transformation, recomposition*. PUR. 364 pages.
- ARDOUIN, T., 2010, *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod 282 pages.

Pédagogie de l'alternance

- BEZILLE, Hélène, COURTOIS, Bernadette, 2006, *Penser la relation expérience-formation, pédagogie/formation*, Chronique sociale, 256 pages.
- CARRE, Philippe, 2005, *L'apprenance « vers un nouveau rapport au savoir »*, Paris, Dunod, 212 pages.
- CLENET, Jean, 2002, *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire »*, l'Harmattan, coll. Ingénium, 303 pages.
- CANNEL, F, KAHN, R, 1974, "L'interview comme méthode de collecte". In Festinger L. et Katz D. *Les méthodes de recherches dans les sciences sociales*, Tome II, PUF, Paris, 1959, 3^{ème} édition, p.390
- CAPLOW, T, 1970, *L'enquête sociologique*, Armand Colin, Paris, 267 pages
- COURTOIS, Bernadette, 1998, Prévost H. *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique sociale, Lyon,
- COULON, A, 2002, *L'ethnométhodologie*, 5^{ème} édition, Que sais-je, Puf, 127 pages

- DESROCHES, Henri, 1990, Apprentissage 3. *Entreprendre d'apprendre* : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action, Paris, Les Editions ouvrières,
- GALVANI, Paul, 2002, « Autoformation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes ». Dans G. Le Meur, (Dir.publ.), Université ouverte, *formation virtuelle et apprentissage*, L'Harmattan, Paris, p97
- GEAY, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, 193 pages.
- JADOT, R, *Milieu et éducation*, George Thônes, Liège, 230 pages
- PINEAU, Gaston, JOBERT Guy, 1989, *Histoire de vie*, Tome 1 : utilisation pour la formation, Défi-formation, l'Harmattan, 240 pages
- PINEAU, Gaston, JOBERT Guy, 1989, *Histoire de vie*, Tome 2 : approches multidisciplinaires, Défi-formation, l'Harmattan, 286 pages
- PIAGET, Jean, 1974, *Réussir et Comprendre*, Paris : PUF
- QUIVY, R, CAMPENHOUT LV, 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3^{ème} édition, Dunod, 256 pages
- ROMAINVILLE, M, 2000, *L'échec dans l'université de masse*, l'harmattan, Paris,
- SIMON, A, 1981, *Relation entre formateurs et alternance*, mésosonance n°5, 183 pages

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
Introduction générale	4
1ère PARTIE :	6
Contexte et genèse de la recherche	6
Introduction.....	7
Chapitre I : Du trajet au projet	8
D'un cursus scolaire initial chaotique à une renaissance par la voie de l'alternance.	8
Formateur en travaux paysagers : plus qu'un métier une passion	10
Une alternance intégrative : quelle place pour l'adulte au sein du CFA ?.....	11
Chapitre II : Contextualisation.....	14
a) Le CFA comme entité dans l'Etablissement Public Local	14
b) Le CFPPA et ses missions.....	15
c) Les CFA et l'apprentissage.....	16
1. L'apprentissage en quelques chiffres.....	16
2. L'historique des CFA.....	17
3. Son fonctionnement	18
4. Le CFA de Bellegarde	19
d) Les acteurs du système actuel et ses partenaires	20
e) Les préconisations régionales	21
Chapitre III : Une phase exploratoire.....	22
a) Entretien exploratoire d'un CFA-CFPPA de la région Centre	22
1. Fonctionnement général.....	23
2. Typologie des publics et stratégie de gestion de la formation pour adultes	24
3. Conclusion	25
b) Entretiens exploratoires avec deux entreprises du secteur des travaux paysagers	25
Première entrevue	26
Deuxième entrevue	28
Conclusion	29
c) Entretien exploratoire avec le FAFSEA	30
Chapitre IV : Emergence de la problématique.....	32
Typologie des publics et dispositifs de la formation continue.....	32
1. Typologie des publics	32
2. Les différents dispositifs de formation continue en travaux paysagers.....	32
L'émergence de la problématique.....	33
Hypothèses.....	34
Ce que nous retenons :	35
2^{ème} PARTIE :	36
Approche conceptuelle	36
Introduction.....	37
Chapitre V : L'ingénierie	38
a. L'ingénierie	38
b. Historique de l'ingénierie de formation.....	39
Conclusion	42
Chapitre VI : La notion de transition professionnelle.....	43

Introduction.....	43
Les transitions psychosociales (TPS)	44
Origine et historique de la notion de transition professionnelle	45
Transition professionnelle et incertitude.....	45
Chapitre VII : Pédagogie de l’alternance.....	47
1. Définition du concept.....	47
2. L’alternance sous quatre dimensions selon André Geay	49
3. L’alternance intégrative ou comment développer une réelle culture de l’alternance	52
Mixité des publics ou comment s’enrichir mutuellement ?	54
Chapitre VIII : Compétences	57
Historique de la compétence.....	57
L’ingénierie de compétences pour qui et pourquoi ?.....	60
Le CFA : comment initier une culture de la compétence ?	61
Compétence et estime : deux concepts indissociables ?	63
Etre capable de travailler à parité d’estime ou comment développer réciproquement ses compétences ?	66
Conclusion	68
Ce que nous retenons :	69
3^{ème} PARTIE.....	70
Méthodologie de la recherche : entre action/recherche/action	70
Introduction.....	71
Chapitre IX : Méthodologie de recherche.....	72
1. Une grande phase exploratoire	72
2. Interviews et processus d’exploration.....	74
3. Présentation des questions et des sujets.....	77
4. Choix des questions et mise en perspective.....	78
Le choix des lieux	81
Chapitre X : Traitement et analyses des données	82
1. Traitement des données et analyse globale.....	82
2. Analyse affinée des données.....	89
L’agir à la lumière des quatre concepts étudiés.....	89
A) Analyse du concept de compétence.....	90
Les adultes sont plus impliqués dans leur formation.....	91
Les visites en entreprise : un temps de formation pour le formateur.....	91
Avec les adultes, une réciprocité formatrice.....	92
B) Autour de la pédagogie de l’alternance	94
Une hétérogénéité des publics existe déjà dans l’apprentissage.....	95
Des échanges plus riches grâce à la présence des adultes	95
Un partage du pouvoir de former.....	97
Maître formateur : une formation réciproque	98
C) Autour du concept de transition professionnelle	99
Quel accompagnement pour les apprentis ?	99
Un regard positif sur les adultes en formation.....	100
Chapitre XI : Quelques pistes de réflexion.....	107
A) Concernant la compétence.....	107
B) Concernant la pédagogie de l’alternance	108
C) Concernant la transition professionnelle.....	109
D) Concernant l’ingénierie de formation.....	110

Conclusion	113
Ce que nous retenons :	114
Conclusion Générale.....	115
Les faiblesses de cette recherche !	117
Annexes	118
Annexe n°1 :	119
Les dispositifs de la formation continue et leurs conditions d'accès.....	119
Retranscription de l'entretien exploratoire n°1	127
Retranscription de l'entretien exploratoire n°2.....	131
Retranscription de l'entretien semi-directif n°1.....	134
Retranscription de l'entretien semi-directif n°2.....	143
Retranscription de l'entretien semi-directif n°3.....	159
Références et Index.....	163
Annexes	163
Retranscription des entretiens exploratoires	163
Retranscription des entretiens semi-directifs	163
Table des Figures	163
Références Bibliographiques	164
Table des Matières	166

L'intégration d'adultes en CFA, un atout pour repenser la formation par alternance ?

La formation tout au long de la vie, en cette année électorale et au vu des problématiques liées au contexte économique, questionne beaucoup. Comment initier au mieux l'ingénierie de formation pour adultes au sein d'un Centre de Formation pour Apprentis afin de répondre aux demandes croissantes de ce public ?

L'auteur, formateur en travaux paysagers depuis huit années au sein d'un centre de formation pour apprentis, s'appuie sur quinze années d'expérience dans le domaine de l'alternance et sur un réseau professionnel étoffé pour se questionner sur la mise en place de l'ingénierie de formation pour adultes. Partant de différents entretiens exploratoires et des concepts d'ingénierie, de compétences, de formation par alternance et de transition professionnelle, cette étude, menée auprès de professionnels de l'alternance et du domaine des travaux paysagers, interroge sur les enjeux, les objectifs et les difficultés du développement d'une ingénierie de formation visant à accueillir les adultes au sein d'un CFA.

Mots clés : Ingénierie, compétences, formation par alternance.

Is integrating adults into a vocational training centre a blessing to reconsider sandwich courses?

Through this polling year and considering the current economic issues, questions are being raised as far lifetime training is concerned. How far can training engineering for adults within a vocational training centre be initiated to satisfy their growing needs?

The author, a landscape gardening trainer over the last eight years within a vocational training centre (Apprenticeship), relies on fifteen years of experience in the field of sandwich courses and an expanded professional network, to wonder about on the settling training for adults. From a wide range of exploratory talks and from engineering concepts, skills, sandwich courses and moving craftsmanship, this survey led with sandwich course and landscape gardening workforces, questions about the issues, the purposes and troubles dealt with to develop an engineering training aimed at adults within a vocational training centre.

Keywords : Engineering/ Skills/ Sandwich course.