Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT

ENSEIGNEMENT AGRICOLE 100% nature
FORMATIONS AUX MÉTIERS DE L'AGRICULTURE, DE LA FORÊT, DE LA NATURE ET DES TERRITOIRES

GUIDE PÉDAGOGIQUE

de la formation par apprentissage

dans l'enseignement agricole technique

AGROSUP DIJON Institut national supérieur des sciences agronomiques de l'alimentation et de l'environnement

eduter éducation et développement professionnel

Coordination & Rédaction Eduter Ingénierie
Contributions Eduter Ingénierie, DGER, IEA
Commentaires du chercheur Eduter Recherche
Illustrations Eduter Signes
Maquettage, graphisme Eduter CNPR
Adresse de la version électronique www.chlorofil.fr/guide-apprentissage

Libre de droits sous réserve de citation

Préface

Le Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, depuis plus de 40 ans, contribue au développement de l'apprentissage mis en œuvre par les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole notamment sur les aspects qualitatifs.

À l'issue de la 3e Grande Conférence sociale de juillet 2014 et des Assises de l'Apprentissage de septembre 2014, plusieurs mesures ont été mises en œuvre pour engager le mouvement de développement de l'apprentissage qui est un des leviers pour faciliter l'insertion des jeunes. Elles visent notamment à valoriser, auprès des jeunes et de leurs familles, les secteurs professionnels dont celui de l'agriculture. Il s'agit également de faire connaître, auprès des jeunes et de leurs familles, la qualité et l'intérêt de la formation par apprentissage.

La qualité de l'action pédagogique des établissements est primordiale pour assurer le développement de cette voie de formation. Il est donc fondamental de doter les établissements d'enseignement technique agricole et, en conséquence, les formateurs, de ressources adaptées.

Avec l'appui d'AgroSup Dijon et en lien avec l'inspection de l'enseignement agricole, j'ai donc souhaité qu'un guide pédagogique des formations par apprentissage soit élaboré à l'attention des personnels de tous les centres de formation d'apprentis (CFA).

Ce guide se veut un outil de référence. Pour ce faire, il met en exergue des orientations pédagogiques innovantes, il intègre les évolutions récentes du système de formation professionnelle, et prend en compte les orientations déclinées dans le plan d'action «*enseigner à produire autrement*», en prenant appui sur des témoignages de personnels de CFA.

L'objectif de ce document est de faire valoir la voie de formation par apprentissage en explorant le champ de la construction pédagogique qui lui est propre. Former des apprentis nécessite une pédagogie adaptée et une organisation qui tiennent compte de la relation tripartite entre le CFA, l'entreprise et l'apprenti.

Ce guide pédagogique est également un outil pratique. Il constitue un premier pas en proposant des repères pour accompagner le travail de l'équipe pédagogique dans ses différentes activités. Il sera, à ce titre, un précieux complément à l'appui à la prise de fonction des formateurs. Son contenu a vocation à évoluer pour répondre aux besoins des CFA et de leurs équipes éducatives.

Par ce guide, le Ministère souhaite développer une pratique globale et coordonnée de la pédagogie de l'apprentissage, établie sur un partenariat entre l'entreprise et le CFA en faveur de la formation des apprentis. J'invite les personnels des CFA à se l'approprier et à lui donner toute sa place dans leur quotidien pour former les apprentis dans les meilleures conditions possibles.

Madame la Directrice Générale
de l'Enseignement et de la Recherche



Mireille Riou-Canals

Sommaire

Mode d'emploi 5

PARTIE 1 – Voie de l'apprentissage et pédagogie

L'apprentissage, une voie de formation initiale 9

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage 13

PARTIE 2 – Situations vécues et pistes pour agir

Introduction 31

Fiches « Situation »

S1. Paul : « À quoi servent les matières générales au CFA ? » 33

S2. Valérie : « Un apprenti perturbe le groupe » 41

S3. Élise : « Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés en classe de CAP agricole » 47

S4. Hélène : « Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA » 55

S5. Christophe : « Un formateur veut faire de la pratique » 61

S6. Lionel : « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » 67

S7. Nadine : « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » 73

S8. Anne : « La visite en entreprise pose question » 81

S9. Julie : « Un centre ouvre une nouvelle formation » 91

S10. Dominique : « L'emploi du temps est un casse-tête » 97

S11. Jean : « Un formateur à l'heure de l'agroécologie » 103

S12. Aurélie : « Une apprentie veut partir à l'étranger » 109

PARTIE 3 – *Le formateur*

Une diversité d'activités possibles 119

Structure de chaque fiche d'« analyse de Tâche » 125

Fiches d'« analyse de Tâche emblématique »

T1. Préparer une séance de formation 127

T2. Animer une séance de formation 131

T3. Analyser le travail des professionnels 135

T4. Conduire un retour d'expérience 139

T5. Évaluer les acquis des apprentis 143

T6. Participer à l'élaboration de la stratégie de formation 145

PARTIE 4 – *Repères organisationnels*

Les CFA et les acteurs de la formation agricole par apprentissage 151

Les diplômes et leur mise en œuvre 163

Sommaire des « Questions fréquentes » 169

Les « Questions fréquentes » et leurs réponses 171

Sources des citations bibliographiques 185

Ressources réglementaires citées 187

Sigles 191

Index thématique 193

Index de mots-clefs 197

Personnes-ressources locales ou régionales 201

Remerciements

Mode d'emploi et de navigation

Comment lire ce guide ?

Ce guide offre de multiples entrées :
vous êtes libre d'y naviguer selon votre propre logique, pour répondre à un besoin, une question, ou simplement satisfaire votre curiosité. Tout au long de votre lecture, des liens apparaissent qui vous orientent vers d'autres pages, sur un même objet traité sous un angle différent, pour que vous puissiez explorer pleinement ce qui vous intéresse.
Maintenant, que cherchez-vous ?

Vous voulez tout savoir sur l'action ou les rôles du formateur de CFA dans les aspects tant organisationnels que purement pédagogiques de la formation par apprentissage ?

Si c'est là votre attente, le mieux est de vous lancer dans une lecture complète de l'ouvrage, de la première à la dernière page, pour parcourir, de chapitre en chapitre, l'ensemble des sujets traités :

- *la première partie* présente les fondements sur lesquels s'appuie le dispositif d'apprentissage par alternance ;
- *la deuxième partie,* plus volumineuse, présente et analyse des situations concrètes vécues par des formateurs ;
- *la troisième partie* présente la place et les activités du formateur et l'analyse de certaines de ses tâches ;
- *la quatrième partie* contient des informations sur l'organisation des dispositifs de formation, et la réponse à des questions fréquentes d'ordre pratique.

Chacune de ces parties est facilement repérable par son onglet de couleur. Elles sont introduites par un sommaire qui vous permet d'en connaître rapidement la teneur. L'ouvrage se termine par des index, thématiques et de mots-clefs, permettant de trouver rapidement l'ensemble des points abordés.

Vous êtes confronté à une situation problématique dans votre centre ou avec votre groupe d'apprentis ?

Par exemple, un de vos apprentis perturbe votre classe et vous vous sentez démuni…

Allez directement à l'onglet de la partie 2, page 29, où la liste des situations traitées est présentée.
Chaque fiche Situation part du vécu d'un acteur (formateur, apprenant ou autre). La situation est problématisée, analysée au regard de pairs, d'experts et d'un chercheur, pour aboutir à des propositions de pistes pour agir.

Vous êtes formateur et vous vous posez une question précise sur la mise en œuvre d'une tâche propre à votre métier ?

Par exemple, vous voudriez conduire des retours de vécus en entreprise mais ne savez pas comment vous y prendre pour que cela prenne sens dans les apprentissages…

Rendez-vous à l'onglet de la partie 3 en page 117, où est présentée la liste des tâches traitées dans le guide.

L'introduction de cette partie éclaire le métier de formateur, dans son centre, dans son équipe, dans sa classe, mettant ainsi en évidence un ensemble d'activités qu'il peut être amené à conduire au quotidien. Les fiches d'analyse de Tâche qui suivent vous donnent alors des clefs pour mieux comprendre et agir.

Vous avez des questions concrètes qui relèvent plutôt de l'enseignement agricole et des centres, de la mise en œuvre des diplômes, de l'organisation des séances et du contrat d'apprentissage ?

Par exemple, vous vous demandez si vous pouvez faire travailler vos apprentis dans le jardin d'un ami…

Explorez les « Questions fréquentes » listées page 169 : elles vous apporteront des éléments de réponse sur des points qui ne sont pas nécessairement traités dans le reste de l'ouvrage.

Vous n'avez pas de question précise, mais plutôt un thème qui vous intéresse ?

Par exemple, vous cherchez des informations autour de l'entreprise et du maître d'apprentissage…

À cette fin, deux index vous ouvrent des portes d'entrée vers les contenus :

- **l'index thématique,** page 193, propose un tableau à double entrée : dans les lignes, on trouve la liste des thèmes abordés dans l'ouvrage et dans les colonnes les différentes parties du guide ; à l'intersection, les pages ou les fiches où sont traités les différents thèmes. Pour faciliter le repérage des thèmes, ils sont classés selon cinq grandes thématiques :
  - l'apprenti et l'individualisation ;
  - le formateur dans sa classe ;
  - le formateur dans son équipe ;
  - le rôle de l'entreprise et du maître d'apprentissage ;
  - le rôle de la direction du centre et des autres acteurs.
- **l'index de mots-clefs,** page 197, regroupe tous les mots significatifs rencontrés dans l'ouvrage avec l'indication des pages où ils apparaissent.

Bonne lecture !

PARTIE 1

Voie de l'apprentissage et pédagogie

Sommaire

L'apprentissage, une voie de formation initiale 9

- Une voie encadrée par le Code du travail 9
- Une voie qui nécessite une relation tripartite et étroite entre l'entreprise, l'apprenti et le CFA 10
- Une pédagogie accompagnée par les actions de l'État 12

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie par l'apprentissage 13

- Origine de l'apprentissage dans l'enseignement agricole 13
- L'apprentissage, une voie exigeante 15
- Où apprend-on dans un dispositif en alternance ? 16
- Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? 17
- Comment apprend-on ? 19
- Rôle du formateur 21
- Rôle du maître d'apprentissage 25
- Rôle de l'apprenti 26
- Et les outils dans tout ça ? 27

SOMMAIRE GÉNÉRAL

L'apprentissage, une voie de formation initiale

Une voie encadrée par le Code du travail

La voie de la formation par l'apprentissage est réglementée principalement par le Code du travail. Le Code de l'éducation et le Code rural et de la pêche maritime, chacun dans leur domaine, complètent ce dernier.

Selon les termes du Code du travail, *« l'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il a pour objet de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles »* (art. L6211-1).

« L'apprentissage est une forme d'éducation alternée associant :

1° Une formation dans une ou plusieurs entreprises, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat entre l'apprenti et l'employeur ;

2° Des enseignements dispensés pendant le temps de travail dans un centre de formation d'apprentis ou une section d'apprentissage » (art. L6211-2).

Les missions des centres de formation d'apprentis (CFA) et l'organisation de l'enseignement dans ces centres sont définies par la réglementation. La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie participative, a élargi les missions des centres de formation d'apprentis. Outre les objectifs de formation, les CFA ont désormais des missions renforcées et explicites concernant l'éducation et l'accompagnement des jeunes tout au long de la formation. La promotion sociale et la mobilité internationale de l'apprenti constituent également deux nouvelles orientations.

Article L.6231-1 du Code du travail

Les centres de formation d'apprentis :

1° Dispensent aux jeunes travailleurs titulaires d'un contrat d'apprentissage une formation générale associée à une formation technologique et pratique, qui complète la formation reçue en entreprise et s'articule avec elle dans un objectif de progression sociale ;

2° Concourent au développement des connaissances, des compétences et de la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté ;

3° Assurent la cohérence entre la formation dispensée en leur sein et celle dispensée au sein de l'entreprise, en particulier en organisant la coopération entre les formateurs et les maîtres d'apprentissage ;

4° Développent l'aptitude des apprentis à poursuivre des études par les voies de l'apprentissage, de l'enseignement professionnel ou technologique ou par toute autre voie ;

5° Assistent les postulants à l'apprentissage dans leur recherche d'un employeur, et les apprentis en rupture de contrat dans la recherche d'un nouvel employeur, en lien avec le service public de l'emploi ;

6° Apportent, en lien avec le service public de l'emploi, en particulier avec les missions locales, un accompagnement aux apprentis pour prévenir ou résoudre les difficultés d'ordre social et matériel susceptibles de mettre en péril le déroulement du contrat d'apprentissage ;

7° Favorisent la mixité au sein de leurs structures en sensibilisant les formateurs, les maîtres d'apprentissage et les apprentis à la question de l'égalité entre les sexes et en menant une politique d'orientation et de promotion des formations qui met en avant les avantages de la mixité. Ils participent à la lutte contre la répartition sexuée des métiers ;

8° Encouragent la mobilité internationale des apprentis, en mobilisant en particulier les programmes de l'Union européenne.

Une voie qui nécessite une relation tripartite et étroite entre l'entreprise, l'apprenti et le CFA

L'apprentissage est le fruit d'une relation tripartite entre le centre de formation, l'entreprise et l'apprenti :

- le CFA a pour mission d'assurer une formation générale, technologique et pratique qui complète et s'articule avec la formation reçue en entreprise par l'apprenti. Il doit mettre en œuvre une progression pédagogique adaptée et veiller à la cohérence de l'ensemble du dispositif ;
- l'entreprise, et plus particulièrement le maître d'apprentissage, ont pour mission de contribuer, en liaison avec le CFA, à l'acquisition par l'apprenti des capacités relatives à la qualification visée ;
- l'apprenti effectue son parcours de formation professionnelle initiale, sous statut salarié, en alternant des périodes en entreprise et des périodes au CFA.

Le formateur du CFA et le maître d'apprentissage doivent être en relation constante pour suivre la progression de l'apprenti et assurer la cohésion de la progression pédagogique dans le cadre des obligations légales du Code du travail.

La pédagogie de l'apprentissage repose donc obligatoirement sur une collaboration très étroite entre le centre de formation et l'entreprise, indispensable pour définir et contractualiser les progressions pédagogiques attendues, pour suivre la formation de l'apprenti et pour son évaluation.

La formation en apprentissage s'appuie sur une pédagogie spécifique (récupération des vécus, réalisation de séquences prenant appui sur les acquis en entreprise, évaluation en situations de travail…) qui permet d'atteindre les capacités recherchées en



mobilisant les périodes de formation tant en entreprise qu'en centre.

La mise en œuvre d'une telle démarche repose sur l'élaboration d'une stratégie de formation et sur l'utilisation de documents permettant d'entretenir, tout au long de la formation, la liaison CFA/entreprise. Il appartient au centre de formation et à l'équipe de construire, d'adapter ou de décliner ces outils, en fonction des attentes des référentiels, des travaux d'ingénierie conduits avec les partenaires professionnels et des choix pédagogiques retenus.

La pédagogie de l'alternance en apprentissage repose sur des fondements spécifiques, différents de ceux qui fondent les formations initiales scolaires. Pour autant, pour un diplôme donné, l'enjeu est de concourir à l'atteinte des mêmes capacités.

S'agissant du suivi individuel de l'apprenti, le CFA désigne un formateur (souvent appelé « formateur référent ») plus spécialement chargé de suivre sa formation. Au cours des deux premiers mois de son contrat, le jeune bénéficie également d'un entretien auquel l'entreprise participe. Par ailleurs, des visites d'un formateur en entreprise sont organisées dans le cours de la formation.

Article R.6233-57 du Code du travail

Le centre de formation d'apprentis et la section d'apprentissage assurent la coordination entre la formation qu'ils dispensent et celle assurée en entreprise. À cet effet, le directeur du centre de formation d'apprentis ou, dans le cas de la section d'apprentissage, le responsable de l'établissement :

1° Établit pour chaque métier, en liaison avec les représentants des entreprises intéressées et après avis du conseil de perfectionnement, des progressions conformes aux annexes pédagogiques de la convention ;

2° Désigne, pour chaque apprenti, parmi le personnel du centre ou celui de la section d'apprentissage, un formateur qui, en coordination avec les autres formateurs, est plus spécialement chargé de suivre la formation de cet apprenti, de vérifier son assiduité et d'assurer une liaison avec le responsable de la formation pratique dans l'entreprise occupant cet apprenti ;

3° Établit et met à la disposition du responsable de la formation pratique dans l'entreprise les documents pédagogiques nécessaires à cet effet ;

4° Apporte son aide aux apprentis dont le contrat est rompu pour la recherche d'un employeur susceptible de contribuer à l'achèvement de leur formation. Éventuellement, il les assiste dans l'accomplissement des formalités nécessaires pour bénéficier de l'allocation d'assurance-chômage ;

5° Organise, au bénéfice des employeurs qui ont accompli la déclaration relative à l'organisation de l'apprentissage et de leurs collaborateurs ayant la qualité de maître d'apprentissage, une information sur l'enseignement par alternance ainsi que sur les programmes et les documents pédagogiques correspondant aux formations à dispenser. Une attestation de présence est délivrée aux personnes qui ont régulièrement suivi cette action d'information ;

6° Organise, à l'intention des employeurs, toutes autres activités nécessaires pour assurer la coordination de la formation dispensée par le centre ou la section d'apprentissage et de la formation en entreprise ;

7° Organise l'entretien d'évaluation prévu à l'article R.6233-58 et établit le compte rendu de cet entretien ;

8° Organise les stages pratiques en entreprise prévus au second alinéa de l'article L.6233-3 bénéficiant aux enseignants, au moment de l'accès à la fonction d'enseignant, puis tous les cinq ans.

Dans le Guide, un certain nombre d'informations, de situations vécues, de questions fréquentes, peuvent illustrer les dispositions réglementaires ci-dessus (1° à 8°) : 1° voir le vocabulaire p. 123 et la fiche Situation S9 « Julie - une nouvelle formation » ; 2° et 3° voir la fiche Situation S8 « Anne - Visite en entreprise » ; 5° et 6° voir la fiche Situation S4 « Hélène - accueil des apprentis et des maîtres d'apprentissage » ; 7° voir la fiche Situation S8 « Anne - visite en entreprise » ; 8° voir la Question fréquente n° 8 « Je voudrais me former ».

L'équipe pédagogique, en lien avec le coordonnateur et la direction du centre, veille donc à la bonne organisation de la formation (mise en place du calendrier d'alternance, préparation des outils de liaison) et à un déroulement satisfaisant (réunions de bilan intermédiaire…). Elle veille également à une réelle collaboration avec l'entreprise (réunions des maîtres d'apprentissage, visites sur site, complétude des outils de liaison, contacts téléphoniques…) et à assurer aux apprentis l'accompagnement prévu.

De la qualité des relations entre tous les partenaires dépend donc le succès de la formation en apprentissage.

Une pédagogie accompagnée par les actions de l'État

L'État apporte des moyens au développement de l'apprentissage, notamment au travers du financement du poste de directeur du CFA et du fonctionnement de l'organisme gestionnaire lorsque ce dernier est un établissement public.

La Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) a développé, grâce au système national d'appui, des outils pour accompagner les équipes éducatives et pédagogiques au sein des CFA.

Le **dispositif national TUTAC** (tutorat des agents contractuels) accompagne la prise de fonction des nouveaux enseignants contractuels des EPLEFPA, mais aussi des nouveaux formateurs contractuels des CFA-CFPPA. Les formations proposées dans ce cadre visent à apporter les premiers outils pour exercer la fonction. Un regroupement spécifique pour les formateurs des CFA et CFPPA vient compléter les apports disciplinaires, en abordant les spécificités de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, et notamment la prise en compte de l'alternance dans la pédagogie.

Depuis 2003, **TutoFOP,** dispositif national de formation de formateurs, propose aux formateurs de CFA qui en émettent le souhait, des « formations à la carte » et à distance, des parcours de formation individualisés, en vue de développer leurs compétences pédagogiques et d'ingénierie de formation.

Une **Charte Qualité** validée par l'AFNOR a été mise en place en 2001. Cette « Charte d'engagement des CFA et CFPPA » peut encore aujourd'hui servir de référence aux centres qui entament une démarche de progrès et peut s'inscrire dans un projet de certification qualité (ISO 9001 ou AFAQ). En septembre 2012, un guide des bonnes pratiques « Établissements publics d'enseignement technique agricole – la qualité en formation » a été publié par l'AFNOR. Il donne aux établissements les moyens opérationnels de définir leur politique qualité, afin d'améliorer la qualité de la formation et d'aller, s'ils le souhaitent, vers une certification ou une labellisation.

Par ailleurs, une **expérimentation** est conduite autour d'une certification innovante et professionnalisante : le certificat de spécialisation (CS) « restauration collective », proposé uniquement par la voie de l'apprentissage. Ces travaux ont consisté à accompagner les équipes des CFA participant à l'expérimentation, par le biais de sessions de formation spécifiques et d'un suivi sur site. Cette expérimentation a permis aux équipes de s'approprier l'ingénierie de cette formation et de consolider les fondements de la formation par alternance.

Enfin, le présent guide a été élaboré pour présenter les enjeux de la pédagogie par apprentissage et accompagner les formateurs vers une plus grande qualité des dispositifs mis en œuvre. Il appartient aux CFA et aux formateurs de s'approprier ce guide. Il est organisé selon une architecture opérationnelle qui doit en faciliter l'usage au quotidien.

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Origine de l'apprentissage dans l'enseignement agricole

Aujourd'hui, dans l'enseignement agricole public, les CFA agricoles (Centres de Formation d'Apprentis) sont des centres constitutifs des EPLEFPA (Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole), au même titre que les Lycées, les CFPPA (Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole), les Exploitations agricoles et les Ateliers technologiques, qui contribuent aux différentes missions de l'enseignement agricole définies par la loi. Ces CFA sont le résultat d'une évolution de plus de 160 ans, qui s'est appuyée sur quelques grands principes qui, encore aujourd'hui, fondent les pratiques dans l'apprentissage agricole.

L'apprentissage agricole a une histoire quelque peu différente de l'apprentissage dans l'artisanat ou dans l'industrie. Alors que ces derniers ont connu un fort développement en lien avec la révolution industrielle (la 1re loi sur l'apprentissage remonte à 1851), l'apprentissage agricole est plus récent mais il est aussi lié à la modernisation de l'agriculture. C'est à partir de la première moitié du 19e siècle qu'une question de fond agite le milieu professionnel agricole : l'agriculture est-elle un métier à transmettre de génération en génération ou un métier à apprendre dans des dispositifs formels ?

1971 (loi Delors), l'apprentissage devient une forme d'éducation et doit déboucher sur un diplôme

Une première réponse à cette question émerge avec la loi de janvier 1929 sur l'apprentissage agricole qui fait obligation aux apprentis de suivre, dans des centres spécialisés, ou par correspondance, des cours dispensés par les autorités religieuses ou les associations professionnelles. Avec la loi de juillet 1971 (dite loi Delors), l'apprentissage devient une forme d'éducation et doit déboucher sur un diplôme (voir, dans la partie 2 du Guide, la fiche Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA »). L'apprenti est un jeune travailleur en formation, fréquentant obligatoirement un CFA. L'apprentissage devient ainsi une filière de formation. Cette loi débouche sur la création des CFA agricoles. Le CAP est alors le seul diplôme préparé. La conception dominante de l'alternance qui préside à cette période consiste à considérer qu'il faut séparer et protéger la formation du monde du travail. Les premiers formateurs de CFA étaient des instituteurs, à la fois passionnés d'agriculture et de pédagogie, qui œuvraient sous la double tutelle de l'Éducation nationale et du ministère de l'Agriculture.

La loi de janvier 1983 relative à la décentralisation donne ensuite compétence aux Régions en matière d'apprentissage. Celles-ci vont contribuer à développer cette voie de formation.

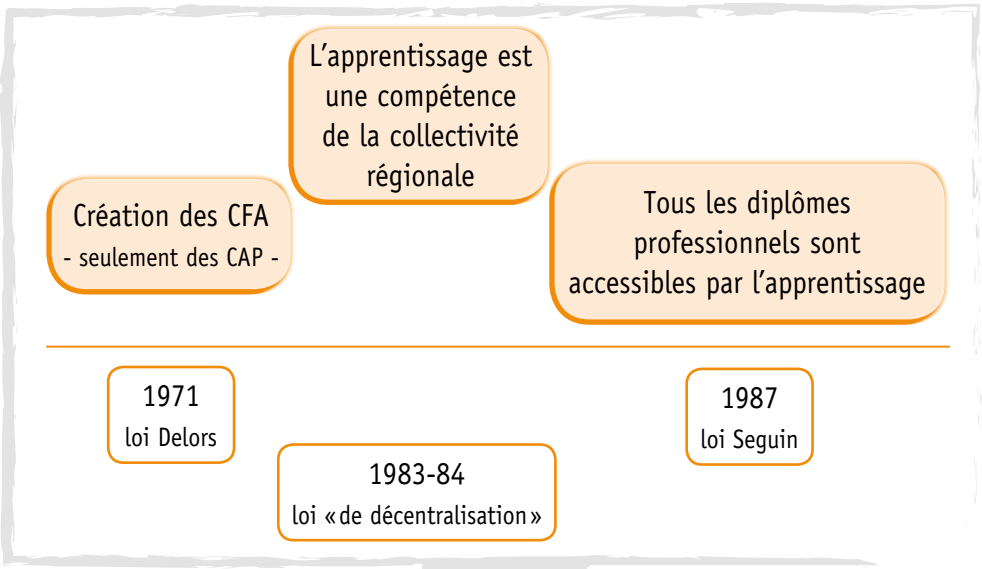


FIGURE 1 Dates clés de l'apprentissage en France

La loi Seguin de juillet 1987 ouvre l'apprentissage à tous les diplômes et titres homologués de la voie professionnelle et technologique, du CAP au diplôme d'ingénieur. Avec l'accroissement du niveau des diplômes préparés, cette loi va permettre une évolution importante. Dans la formation en centre, la part des disciplines générales tend à s'accroître en lien avec l'augmentation des niveaux de diplômes. On assiste ainsi à une plus grande « scolarisation » de la formation.

1987 (loi Seguin), l'apprentissage s'étend du CAP jusqu'au diplôme d'ingénieur

Entre-temps, les maîtres agricoles sont, pour la plupart, partis en retraite. Les nouveaux formateurs de CFA sont recrutés sur des compétences disciplinaires ou techniques et ont peu de compétences en pédagogie. Ainsi, la formation tend à devenir plus scolaire, alors qu'en même temps la conception dominante de l'alternance devient celle de **« l'alternance intégrative »** (Gilles Bourgeon, 1979).

Cette conception incite à développer la formation des maîtres d'apprentissage, à concevoir des outils de liaison CFA/entreprise, à réaliser des visites en entreprise, à mettre en place un « tableau stratégique de formation ».

Plus récemment, et peut-être en contrepoids de cette dernière tendance, certains spécialistes de l'alternance suggèrent d'éviter la confusion des rôles et des postures entre formateur de CFA et maître d'apprentissage.

L'apprenti se forme bien dans les deux lieux que sont l'entreprise et le CFA. Mais chaque lieu est la source d'un éclairage différent sur le métier et les situations de travail. Cette dernière conception sert de fondement à cet ouvrage : les écarts de vision sont la source de l'apprentissage.

Les grandes tendances
années 30 à 70 : il faut ajouter des cours à la transmission du métier
années 70 : il faut protéger la formation du monde du travail
années 90 : vers une alternance intégrative…
années 2010 : … en évitant la confusion des rôles et des postures

L'apprentissage, une voie exigeante

L'apprentissage n'est pas toujours considéré comme une voie d'excellence, que ce soit par les formateurs, les employeurs ou les familles. Pourtant, c'est une voie de formation qui bénéficie d'un réel soutien politique depuis plus de 30 ans, et dont l'image s'améliore progressivement. Plusieurs équipes de recherche s'y intéressent.

Ainsi, Vincent Merle et Michel Théry (2012) indiquent : *« L'engagement dans un contrat en alternance demeure trop souvent synonyme d'orientation vers une voie professionnelle, donc moins valorisée, ou/et de ticket de sortie (sans droit de retour) du système éducatif. Puisqu'il faut aller le plus loin possible, le plus tôt possible, dans la filière la plus prestigieuse possible, entrer en contrat d'apprentissage [...] apparaît souvent encore comme un pis-aller, au mieux comme un moyen de se prémunir contre les risques d'une insertion professionnelle difficile à l'issue des études... »*.

Patrick Mayen et Paul Olry (2012) signalent aussi que, outre un déficit d'image et de confiance, la voie de l'apprentissage est par ailleurs une voie éducative ardue : *« Les formations par alternance sont exigeantes et complexes à concevoir, à réguler, à conduire, pour les structures de formation et pour leurs acteurs (cadres, enseignants, formateurs). Ce ne sont pas des dispositifs de seconde zone. Elles ne sont en aucun cas une solution facile à des problèmes complexes. Ce sont aussi des formations exigeantes à vivre pour les principaux concernés : les apprentis. Il faut le reconnaître et le prendre en compte. »*

L'apprentissage est une voie exigeante en premier lieu pour l'apprenti lui-même. Il doit vivre à plusieurs endroits et s'habituer à plusieurs lieux, chacun ayant ses codes, ses rituels, ses règles : l'entreprise, le CFA (et parfois plus globalement l'établissement auquel le CFA est rattaché) et bien sûr son lieu de vie habituel (famille ou autre). Le déplacement peut être source de fatigue, le changement source de difficulté (voir, dans la partie 2 du Guide, la fiche Situation S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie »). En entreprise, le but principal est la production. Au CFA, c'est plutôt la formation. Les critères de réussite en entreprise et au CFA ne sont pas toujours les mêmes (voir la fiche Situation S7 « Nadine - évaluation à partir d'une situation de travail »).

Le maître d'apprentissage concilie, autant que faire se peut, les exigences économiques de son activité et le souhait, le besoin, de former l'apprenti. Parfois, il redoute l'échec de son apprenti qu'il pourrait considérer comme sien.

Le formateur de CFA, quant à lui, a souvent le sentiment d'œuvrer dans une voie moins valorisée que celle de ses collègues de la formation initiale scolaire. Et, il peut avoir le sentiment de disposer de peu de temps de formation en centre au regard des objectifs de la formation du fait qu'une partie de la formation des apprentis se déroule en entreprise. La suite de ce texte et du guide cherche à montrer comment ces acteurs, et en particulier les formateurs et les équipes des CFA, mettent en œuvre ces formations complexes.

> En aucun cas une solution facile, ces formations sont complexes à concevoir, à réguler, à conduire, pour les structures comme pour les acteurs

Où apprend-on dans un dispositif en alternance ?

L'apprentissage est un dispositif de formation qui agence deux lieux d'apprentissage distincts que sont le CFA et l'entreprise. Le Code du travail prévoit que la formation dispensée au CFA complète la formation reçue en entreprise et s'articule avec elle (art. L.6231-1). L'apprentissage est donc un dispositif qui permet d'apprendre sur deux lieux dans lesquels on n'apprend pas tout à fait la même chose et en tout cas pas de la même façon.

	Entreprise	CFA
Fonction première	de production	de formation
Situation	qui relève de l'action	pédagogique
Apprentissage	**en** situation de travail	**à partir** des situations de travail
Médiation	maître d'apprentissage	formateur

FIGURE 2 L'apprentissage : un dispositif de formation qui agence deux lieux de formation

L'entreprise est, au premier chef, un lieu de production et de travail ; c'est bien cela qu'il convient de garantir pour qu'elle joue pleinement son rôle. Elle propose des situations qui relèvent de l'action. Ces situations sont forcément complexes, il faut « faire avec les autres » et le contexte varie en permanence. Le maître d'apprentissage a bien évidemment une fonction de formation, mais il assure cette fonction en travaillant et en parlant de son travail. C'est le lieu privilégié de l'apprentissage **en** situation de travail.

Le CFA, quant à lui, est un lieu de formation, il est le garant de l'apprentissage. Les situations proposées sont des situations pédagogiques, c'est-à-dire qu'elles sont conçues pour aider quelqu'un à apprendre quelque chose. Pour ce faire, divers dispositifs et méthodes peuvent être mobilisés. C'est le lieu privilégié de l'apprentissage **à partir** des situations de travail.

Deux lieux distincts qui visent le même but avec chacun son apport sur les mêmes situations de travail

Plutôt que chercher de manière un peu vaine à harmoniser ces deux lieux, il est préférable de les considérer comme deux espaces distincts participant à une même visée, mais en proposant des regards différents.

Chacun de ces regards peut apporter une nouvelle vision de ce qui s'apprend dans l'autre lieu. En résumé, ils s'enrichissent l'un l'autre. L'équipe pédagogique doit fonder sa stratégie de formation sans vouloir répartir les objectifs de formation entre CFA et entreprise. Nous dirons plutôt que chacun des lieux éclaire différemment ces objectifs de formation.

Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ?

Sortir de la distinction théorie/pratique

Lorsque l'on se pose la question de savoir ce qu'on apprend de manière privilégiée dans chacun de ces lieux de formation, le premier réflexe consiste à distinguer, d'un côté, la pratique et, de l'autre, la théorie. Cette vision *a priori* confortable de la répartition des rôles entre entreprise et CFA est dépourvue de sens et fonctionne même comme un empêcheur de penser l'alternance. Tout d'abord, il ne faut pas oublier que le CFA est également un lieu d'apprentissage de pratiques professionnelles (via l'exploitation agricole de l'EPLEFPA par exemple), notamment parce qu'il est impossible de rencontrer l'ensemble des pratiques nécessaires à l'entrée dans un métier au sein d'une seule entreprise. Ensuite, il est important de se rappeler que toute action, aussi simple soit-elle, est forcément accompagnée d'une pensée. Pour agir, il ne suffit pas de « bouger son corps », il faut prendre des informations dans son environ-nement, identifier des états, tenir des raisonnements, ajuster… Bref, toute action nécessite une activité cognitive en situation.

Dans toute action il y a une pensée

Pierre Pastré (1999), fondateur de la didactique professionnelle, parle de « concepts en acte », lesquels peuvent être implicites ou explicites, pour rendre compte du fait qu'il n'existe pas de simple exécutant et que toute action est associée à une conception préexistante, à des concepts, même si ceux-ci ne sont pas scientifiques.

Plus loin, dans la partie 2 du Guide, cette question est illustrée par les fiches Situation S5 « Christophe - faire de la pratique », S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 » et S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail ».

Apprendre à penser l'action

Ainsi, l'objectif principal de l'alternance est d'apprendre à penser et à raisonner l'action. Il s'agit d'accompagner le processus de conceptualisation, c'est-à-dire le processus qui permet de construire quelque chose en pensée, une représentation. La conceptualisation permet de construire ce que l'on appelle les invariants de l'action, en les décontextualisant des situations particulières, aidant ainsi à traiter par la suite une variabilité de situations.

Manipuler des objets de pensée, c'est s'entraîner à « penser son action », pour devenir compétent

Pour ce faire il faut aider, inciter l'apprenti à manipuler les objets de pensée dans des situations différentes et dans des degrés de variabilité différents. Les gestes de la pensée se manipulent, se travaillent, comme les gestes techniques (voir plus loin dans « Rôle du formateur », p. 21).

Éclairer différemment un même objet

Le fait d'aller en entreprise implique d'y apprendre des choses parfois identiques à celles vues au CFA, et parfois différentes. Patrick Mayen (1999) parle alors des écarts de l'alternance. Pour lui, l'existence de ces écarts doit être non seulement considérée comme naturelle et inévitable, mais elle doit être vue comme une opportunité pour les apprentissages.

Mais les raisons pour lesquelles la confrontation à des écarts peut produire des effets d'apprentissage ne sont pas évidentes au premier abord. *« Au contraire, il est fréquent de penser que ces écarts doivent être ignorés, minimisés ou bien encore réduits »* nous dit-il. Or, plutôt que de tenter vainement de réduire ces écarts, il propose de les mettre en évidence, de les mettre en discussion afin que cela débouche, pour l'apprenti, sur la nécessité de construire des connaissances nouvelles. Selon cette conception, le CFA et l'entreprise ne doivent pas se répartir les objectifs de la formation mais bien les éclairer différemment et créer ainsi des conflits internes dont l'analyse pourra être accompagnée vers la maîtrise des concepts et des raisonnements. Autrement dit, cela revient à considérer l'alternance comme une organisation de la formation où ce qui se passe dans un lieu est une ressource pour ce qui se passe dans l'autre.

Une formation qui fait voir les différences d'approche entre CFA et entreprise permet à l'apprenti de construire sa compétence

Dans la partie 2 du Guide, la fiche Situation S7 illustre cette thématique (« Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail »).

Se préparer à maîtriser des situations de travail

In fine chacun s'accorde pour dire qu'une formation diplômante par alternance vise l'acquisition de « compétences » professionnelles : celles nécessaires pour exercer un métier donné. Mais la notion de compétence fait partie de ces termes ambigus qui peuvent recouvrir une diversité de significations au service, parfois, de finalités différentes. En nous appuyant sur la didactique professionnelle, nous proposons de considérer que la compétence, c'est tout simplement la maîtrise des situations professionnelles considérées comme caractéristiques de l'emploi considéré. Ainsi, être compétent pour un emploi donné, c'est maîtriser un certain nombre de situations professionnelles, se débrouiller, savoir agir dans ces situations.

La formation professionnelle est faite pour permettre d'entrer dans l'exercice professionnel et non pour maîtriser l'ensemble des gestes professionnels, tel un professionnel expérimenté. Ce qui est alors visé, c'est de faire en sorte que les apprentis soient ensuite en capacité d'apprendre tout au long de l'exercice de leur métier.

Entrer dans le métier et découvrir le réel du travail

L'alternance est également une voie privilégiée pour entrer dans un métier qui a sa culture propre (langage spécifique, histoire, liens sociaux, identité professionnelle…) et bénéficier d'une transmission intergénérationnelle de celle-ci.

L'entreprise est le lieu d'apprentissage de ce qu'Yves Clot, psychologue du travail,

appelle le **« genre professionnel »** (2008), c'est-à-dire les manières d'agir et de penser qui font autorité dans un groupe professionnel et dont la maîtrise permet d'être reconnu comme faisant partie de ce groupe professionnel.

Les référentiels professionnels des diplômes formalisent un consensus social qui exprime, pour partie, ce genre professionnel.

S'intégrer à un « genre professionnel », c'est construire son identité professionnelle

L'entreprise est également le lieu privilégié de la découverte du réel du travail. L'apprenti va éprouver la fatigue physique liée aux horaires, aux charges à déplacer, au rythme de travail, aux conditions parfois difficiles (température et humidité par exemple). Il va également constater les difficultés liées aux relations sociales, à l'intégration dans des équipes de travail. Il se confronte aux conditions et exigences réelles du travail. C'est d'ailleurs cette confrontation que certains apprentis recherchent en utilisant les formations par alternance comme des moyens pour construire leur orientation. Le CFA a pour rôle de permettre aux apprentis de parler de ce qu'ils ont vu de l'exercice du métier, de ce qu'ils en ont éprouvé, et ce, dans un espace collectif. C'est l'occasion de revenir à la notion de sens du métier, de la conception que l'on a du métier et du désir d'exercer le métier (voir, dans la partie 2 du Guide, la fiche Situation S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie »).

Utiliser des savoirs disciplinaires

Enfin, un dispositif en alternance permet également d'apprendre des savoirs dits disciplinaires. Ces savoirs servent aussi à conceptualiser l'action. Ils peuvent alors venir modifier ou conforter les règles d'action que l'apprenti s'est lui-même construites au travers des activités qu'il conduit en entreprise (voir aussi la fiche Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA » en partie 2 du Guide).

Comment apprend-on ?

L'apprentissage est la voie de formation qui propose peut-être la plus grande diversité de façons d'apprendre. On peut en effet apprendre à travers une pluralité d'activités : en écoutant, en regardant faire, en faisant avec, en faisant seul, et aussi en explicitant et en s'évaluant. C'est la combinaison de ces modalités qui va favoriser la construction des compétences.

Écouter

La manière d'apprendre la plus connue et souvent la plus répandue consiste à écouter quelqu'un dire, expliquer quelque chose. Ce quelqu'un peut être le formateur, les pairs apprentis, des professionnels.

Regarder faire

Observer quelqu'un qui travaille est une manière d'apprendre en situation professionnelle. Mais il ne faut pas oublier que l'observation s'apprend et s'outille. Pour voir quelque chose, il faut une intention, des lunettes. Il s'agit d'apprendre à identifier des indices, se demander quel est le but poursuivi… Ceci est d'autant plus vrai qu'un bon professionnel en action est difficile à observer car son niveau de maîtrise peut donner l'illusion que l'activité est relativement fluide et simple alors qu'elle est peut-être éminemment complexe.

Le professionnel peut accompagner son geste en parlant de ce qu'il perçoit et pourquoi il le fait de cette manière. On est dans le registre de la monstration.

Faire avec

Il est également possible d'apprendre en situation de travail en coopérant, en réalisant la tâche avec un professionnel.

Il faut noter, dans ce cas, que l'on ne fait pas nécessairement tout à fait la même chose qu'autrui mais on sert tout de même la tâche. Pour cela, il faut avoir une conscience non seulement du geste à faire mais également de la totalité de la tâche. Il faut donc avoir conceptualisé.

Faire seul

Faire seul, c'est se confronter véritablement à la situation de travail. Cette activité peut se faire sous le regard d'un professionnel, c'est-à-dire sous le regard de quelqu'un qui sait faire et qui sert de guide. La situation peut être réelle, simulée ou reconstituée : si les situations réelles permettent aux apprentis d'être confrontés à la diversité et à la complexité de la réalité, il peut être intéressant de les placer dans des situations simulées ou reconstituées.

Devoir dire ou expliciter

C'est souvent l'activité d'apprentissage la moins répandue alors qu'elle est essentielle. Cette activité peut avoir lieu **avant, pendant ou après l'action.** C'est l'activité privilégiée pour manipuler les objets de pensée : ce qu'on fait, ce qu'on perçoit, les buts, les variables, les raisonnements, les causes, les lois, principes, théories. Elle peut se réaliser au sein d'un collectif d'apprentis.

Être évalué ou s'autoévaluer

On parle ici d'« évaluation progrès » et aussi d'autoévaluation : cette évaluation non certificative permet à l'apprenant de comparer son action à celle des autres, à la norme, mais aussi de la situer par rapport au contexte.

Rôle du formateur

Lorsque l'on s'intéresse au rôle du formateur, une première question fondamentale se pose : l'équipe des formateurs du CFA a-t-elle pour mission première de préparer les apprentis à un examen ou bien de former un citoyen et un futur professionnel, en réussissant l'examen par la même occasion ? Réfléchir seul, mais aussi en équipe, à cette question difficile, permet de (re)questionner collectivement, et de définir, le sens du travail de formateur en CFA (voir, dans la partie 2 du Guide, les fiches Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA » et S3 « Élise - deux apprentis travailleurs handicapés »). Cette réflexion est particulièrement pertinente à l'occasion de l'élaboration du plan d'évaluation.

Dans un dispositif de formation par apprentissage (ou plus globalement par alternance), les activités du formateur sont à la fois spécifiques à l'alternance et communes à tous dispositifs éducatifs (à savoir : permettre d'apprendre). Nous laisserons de côté, dans cet écrit, ce qui relève des activités communes pour nous concentrer sur les activités spécifiques du formateur dans une formation par alternance (voir aussi « Le formateur / Une diversité d'activités possibles » en partie 3 du Guide p. 119 et les fiches Situation en partie 2).

Dans la suite du texte, nous allons visiter six de ces activités spécifiques :

- en amont d'une période en entreprise, proposer à l'apprenti d'apprendre à observer et de se construire une intention ;
- faire dire, analyser l'expérience singulière de chaque apprenti pour permettre la conceptualisation, pour construire des repères avec tous les apprentis ; permettre d'apprendre par les situations de travail ;
- après une période en entreprise, animer un temps de régulation sur le métier ;
- proposer des apports disciplinaires en lien ou non avec le métier, y compris des connaissances innovantes que l'apprenti va apporter en entreprise ;
- habituer l'apprenti à entrer dans une démarche réflexive ;
- évaluer et contrôler en situation de travail.

En amont d'une période en entreprise, proposer à l'apprenti d'observer et de se construire une intention

Il ne s'agit pas ici de définir des objectifs à atteindre pour la période en entreprise (le risque serait grand de perdre du coup une vision globale de l'activité).

L'idée est plutôt d'aider l'apprenti à se construire un projet d'apprentissage pour la période en entreprise en lien avec une conception du métier dont il serait porteur (qu'est-ce qui te pose question en ce moment et qui va t'intéresser, qu'est-ce qui va guider ton regard ?). Pour cela, il faut donner à voir à l'apprenti les différentes visions du métier, les différentes façons de faire. C'est à cette condition que l'apprenti peut poser des questions au professionnel.

Pour chaque période en entreprise, aider l'apprenti à se construire un projet d'apprentissage

Au retour de chaque période en entreprise, un travail pourra être effectué avec chaque apprenti à partir d'une question du style : « qu'est-ce qui, pour toi, a fait événement ? » (voir plus loin « Après une période en entreprise… »).

Faire dire l'expérience singulière de chaque apprenti, l'analyser pour construire des repères avec tous les apprentis : permettre d'apprendre par les situations de travail

Pour pouvoir apprendre à partir des situations de travail, il faut d'abord que **ces situations de travail arrivent jusqu'au CFA.** Pour cela, le formateur peut proposer aux apprentis de les raconter, de les décrire par écrit, par dessin, de les filmer. Il peut aussi proposer de les reproduire par des simulations via des jeux de rôle.

Du coup, ces situations deviennent prototypiques (elles sont transformées, simulées). Elles deviennent des situations pédagogiques dans le sens où elles ne visent pas la production mais l'apprentissage.

Sur la base de ces situations, le formateur peut proposer à l'apprenti un travail d'explicitation pour conscientiser, puis conceptualiser sa pratique. La conceptualisation de l'action consiste à produire quelque chose de plus général que la situation particulière que l'apprenti a vécue. Il s'agit d'expliquer pour comprendre mieux, aller vers un système de concepts (les savoirs) grâce aux questions du formateur. Conceptualiser, c'est construire quelque chose en pensée. C'est une représentation de quelque chose sur lequel l'apprenti peut agir. Ce travail de conceptualisation prend corps dans les dispositifs d'analyse de pratique, de régulation de période en entreprise, de récupération de vécus (voir plus loin)… dans lesquels l'explicitation est essentielle.

Nous l'avons dit plus haut : développer la conceptualisation, le raisonnement de l'action, c'est faire manipuler les objets de pensée. En particulier, le fait de manipuler les mêmes objets dans des situations différentes et dans des degrés de variabilité différents va permettre la conceptualisation. Par exemple, on peut procéder au « jeu du diagnostic, pronostic » : « Si tu fais ça, ça produit quoi ? », « Si la situation change comme ça, qu'est-ce qui se passe ? »

Faire analyser l'action : « Si la situation change comme ça, vas-tu changer ta façon de faire ? »

En formation (tout comme en évaluation), il est possible de faire manipuler aux apprentis des objets de pensée à différentes occasions comme :

– lors de la répétition d'une tâche dans des conditions nouvelles,

– en analysant les différentes façons de faire (activités) pour réaliser une même tâche,

– en amenant les apprentis à se décentrer ; par exemple : « mais si tu étais le client, le patient, tu en penserais quoi ? »

– en identifiant les opérations d'orientation, d'exécution, de contrôle.

Au-delà de la conceptualisation, les situations peuvent avoir d'autres fonctions :

– elles peuvent servir à produire des **questions** pour chercher la réponse ;

– elles peuvent servir à produire des problèmes : on considère alors la situation comme un problème dont il faut construire (à plusieurs, co-construire) la solution. Les données de la situation sont alors les données du problème. L'activité pédagogique consistera en une **problématisation** : en quoi la situation est-elle une situation qui pose problème ? Il s'agit bien, ici, de trouver les questions. Il existe diverses façons de prendre le problème, qui sont liées à la conception de l'activité et du métier. Cela permettra de voir qu'il n'y a pas qu'une seule conception du métier, qu'il y a des possibilités de choix ;

Problématiser une situation, c'est se demander : « C'est quoi le problème à résoudre ? »

– elles peuvent servir à produire des **problématiques :** dans ce cas, on ne cherche pas des solutions mais plutôt à développer une compréhension de la situation pour en montrer les tensions potentielles. C'est un travail d'élucidation qui permet de développer des concepts, des notions.

Pour une même catégorie de situations, la diversité des situations rapportées par chaque apprenti va révéler une diversité de pratiques et permettre de s'interroger sur ce qu'il faut faire et comment on doit le faire. Cette diversité va permettre d'élucider les fondements conceptuels des pratiques, de révéler la diversité des façons de faire individuelles au sein d'un même genre professionnel. En révélant la variété des situations, le formateur va permettre à chaque apprenti de raisonner avec des questions du type « si le contexte se présente plutôt… alors… ».

L'ensemble de toutes ces activités vise *in fine* une seule et même chose que nous nommerons **l'invariant pédagogique** du formateur en apprentissage : **faire comprendre le général en partant du singulier.** En résumé le formateur va :

– accompagner la conceptualisation, et la généralisation, à partir d'une situation singulière,
– aider au transfert sur une autre situation.

Pour cela le formateur n'a pas besoin d'être un professionnel du métier, mais il doit *a minima* avoir **une culture du métier** (avoir compris le métier sans pour autant en être un expert) pour pouvoir effectivement proposer une conceptualisation, une vision plus large. Parfois, il peut être amené à dire : « là, je ne sais pas, mais on verra la prochaine fois ce qu'on pourra en dire », et différer ainsi sa réponse.

Pour obtenir cette culture, il n'est pas demandé au formateur de tout savoir des techniques du métier, ni de les maîtriser ; en revanche, il doit, après s'être bien approprié le référentiel de diplôme dans son intégralité, analyser le travail de plusieurs professionnels en les rencontrant, en les observant dans différentes situations de travail et en leur faisant expliciter leur travail (voir la fiche d'analyse de tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »). Il pourra alors identifier, en lien avec le référentiel du diplôme, les capacités puis les compétences que les apprentis doivent développer dans le contexte du territoire local, et les y accompagner.

Ce rôle clef du formateur en apprentissage est illustré dans de nombreuses fiches Situation en partie 2 du Guide (S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe », S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie », S5 « Christophe - faire de la pratique », S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 », S8 « Anne - visite en entreprise ») et en partie 3, dans la fiche d'analyse de la Tâche emblématique T4 « Conduire un retour d'expérience ».

Après une période en entreprise, animer un temps de régulation sur le métier

Nous venons de l'aborder dans le point précédent, le formateur s'intéresse aux situations de travail vécues par l'apprenti. Alors pourquoi aborder maintenant un temps de régulation après une période en entreprise ? Ne s'agit-il pas de la même chose ?

Pas tout à fait, il s'agit effectivement d'un aspect différent. Au-delà de la rencontre avec la réalité du travail, avec ce qu'il y a à faire, les périodes en entreprise sont aussi l'occasion d'une réflexion progressive sur le métier, de la construction de l'identité professionnelle, dont le maître d'apprentissage est probablement une figure importante.

Ce temps de régulation sera l'occasion de revenir à la notion de « sens du métier », de la conception que l'on a du métier et du désir d'exercer le métier. Se centrer sur le métier permet d'éviter les apprentissages fragmentés uniquement basés sur une liste de techniques.

Proposer des apports disciplinaires, en lien ou pas avec le métier

Le formateur, et plus largement l'équipe pédagogique, propose également des apports disciplinaires, avec toute la variété pédagogique dont ils se sentent capables. Ces apports disciplinaires n'ont pas obligatoirement à être liés avec l'exercice du métier. Ils peuvent viser le développement d'une culture générale qui va bien au-delà de la maîtrise des activités professionnelles, et, dans ce cas, ils peuvent être mis en relation avec des situations de vie courante, en situation sociale.

Parfois, ces apports visent à permettre l'introduction de nouvelles pratiques en entreprise. Ainsi, pour Laurent Veillard (1992) : « Les entreprises attendent de plus en plus des salariés capables d'apporter des innovations (donc capables d'aller au-delà des frontières d'un contexte de travail pour y chercher des solutions innovantes) et de les diffuser aux autres salariés. L'alternance leur apparaît donc comme une solution intéressante, de ce point de vue, pour bénéficier des connaissances circulant dans les écoles ou dans les universités. »

Habituer l'apprenti à entrer dans une « démarche réflexive »

Dans la réalisation de toute activité, manuelle comme intellectuelle, la pensée est présente. Toutefois, elle est peu apparente ; les raisonnements sont souvent invisibles et inconscients.

Seul le questionnement par une autre personne, en cours d'action ou après l'action, peut les faire apparaître. Un des rôles du formateur est bien de faire entrer l'apprenti dans ce questionnement à partir du travail vécu, dans cette approche réflexive sur sa propre action.

« Si tu devais le refaire, est-ce que tu ferais de la même façon ? »

Cette démarche n'a rien de spontané ; les apprentis, comme tous les apprenants, y ont été peu habitués. Le formateur peut les aider avec des questions du type : « Qu'est-ce que tu as fait exactement dans cette situation ? », « Comment t'y es-tu pris ? », « Comment savais-tu que c'était ça qu'il fallait faire ? », « Qu'as-tu regardé ? », « Si tu devais le refaire, est-ce que tu ferais de la même façon ? », etc.

Évaluer et contrôler

L'activité d'évaluation concerne tout enseignant ou formateur. Toutefois, elle revêt une particularité dans les formations alternées. Pour les évaluations réalisées en vue de la certification des capacités, en particulier des capacités professionnelles, il est souhaitable que l'équipe pédagogique associe le maître d'apprentissage même si elle porte bien la responsabilité de l'évaluation sous le contrôle d'un jury. Pour le dire vite, certaines épreuves confrontent l'apprenti à la réalisation d'une tâche complexe en entreprise. Les critères du maître d'apprentissage vont plutôt porter sur la réalisation du travail et ses résultats (la performance) alors que le formateur va plutôt s'intéresser aux raisonnements qui sous-tendent l'action et à l'adaptation à d'autres situations que celles de l'épreuve. Au-delà de la certification, ces situations d'évaluation présentent

le grand intérêt de confronter l'apprenti à un réel enjeu professionnel, surtout quand il en a connaissance dès le début de sa formation. C'est ce qui le mobilise dans ses apprentissages.

Des questions d'évaluation sont abordées en parties 2 et 3 du Guide, dans les fiches S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail » et T5 « évaluer les acquis des apprentis ».

Rôle du maître d'apprentissage

Le maître d'apprentissage est d'abord un professionnel compétent, en mesure de parler de ce qu'il fait : de la manière dont il le fait, pourquoi il le fait. Il n'en parle pas comme un formateur.

Le Code du travail précise les conditions pour qu'un professionnel puisse être maître d'apprentissage : en règle générale, il doit être titulaire d'un diplôme du domaine correspondant à la finalité du diplôme préparé par l'apprenti, et de niveau au moins équivalent ; il doit aussi justifier de deux années d'activité professionnelle en relation avec la qualification visée (art. R.6223-24 du Code du travail).

Former les maîtres d'apprentissage ? Uniquement à savoir parler de leur métier et de comment ils le font

Pour Bernard Donnadieu (2001), **l'erreur est de vouloir former les maîtres d'apprentissage à « devenir formateurs », à avoir la même fonction que les formateurs du centre, alors qu'il est essentiel de ne pas confondre les rôles et les postures.**

Pour lui, une formation des maîtres d'apprentissage doit les aider à savoir parler de ce qu'ils font en tant que professionnels compétents.

Dans l'entreprise, la formation par alternance est l'occasion d'une transmission intergénérationnelle d'un métier, d'une culture, d'un langage propre à ce métier. Il s'agit de rencontrer des professionnels, de rentrer dans un collectif (affiliation à un métier). Selon cette conception, il serait intéressant de rencontrer une diversité de professionnels. Regarder la façon de faire de plusieurs professionnels est une autre façon d'introduire du dissensus dans le dispositif. Cela permet de créer du conflit pour qu'il débouche sur la nécessité de construire des connaissances, et de prendre position.

Les activités du maître d'apprentissage peuvent être :

- confier des travaux variés, adaptés au métier ;
- montrer, expliquer, faire avec l'apprenti, lui faire faire seul et regarder ce qu'il fait ;
- soutenir les apprentissages, même ceux identifiés comme « de base », leur donner de l'importance (lire et écrire par exemple) ;
- donner une ouverture sociale et sur l'environnement professionnel, favorable à l'insertion sociale et professionnelle certes, mais permettant aussi à l'apprenti d'intégrer le « genre professionnel » (selon Yves Clot, tel que précisé plus haut, voir dans « Entrer dans le métier et découvrir le réel du travail », p. 18-19) ;
- évaluer selon ses critères et dire ce qu'il voit et pense du travail de l'apprenti, de ses façons de faire dans l'action.

NB : dans certaines entreprises, le maître d'apprentissage n'est pas l'unique personne à encadrer l'apprenti. On parle alors d'équipe tutorale. Un maître d'apprentissage référent est désigné, qui sera l'interlocuteur du CFA et des formateurs.

Dans la partie 2 du Guide, le rôle du maître d'apprentissage est évoqué dans les fiches Situation S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie », S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail », S8 « Anne - visite en entreprise », S11 « Jean - à l'heure de l'agro-écologie ».

Rôle de l'apprenti

L'apprenti est évidemment l'acteur principal : au cœur du dispositif d'alternance, c'est lui qui alterne entre le monde du travail et le monde de la formation. Nous l'avons dit plus haut (dans « Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? »), ce qui se passe dans un des lieux est une ressource pour l'autre. Cela demande à l'apprenti non seulement de se configurer aux attentes de chaque milieu, de jouer le rôle que l'on attend de lui, mais aussi de faire naviguer les événements, les questionnements, les connaissances, d'un lieu à l'autre, pour qu'ils deviennent ressources. C'est bien lui qui construit les liens entre travail et concepts, pratiques et savoirs ; personne ne peut le faire à sa place.

L'apprenti fait naviguer, entre le CFA et l'entreprise, les événements, les questionnements, les connaissances, qui deviennent ressources d'un lieu pour l'autre

Et pour cela, il doit prendre la responsabilité de chaque situation de travail qu'il conduit et s'impliquer dans ses apprentissages.

C'est parce que la situation de travail lui apparaît comme une réalisation réelle et créative, sur laquelle il est attendu en termes de résultats productifs, qu'il va mobiliser les savoirs nécessaires enclenchant ainsi son processus d'apprentissage.

Au cours de son contrat d'apprentissage, l'apprenti vit par ailleurs une transformation identitaire majeure. Le « désir de métier » (Florence Osty, 2003) est souvent présent à l'origine ; la construction de l'identité de métier dépend, d'une part, des relations de l'apprenti avec son maître d'apprentissage, d'autre part, des relations formateurs/maîtres d'apprentissage, et de l'importance accordée à l'identité de métier par les uns et les autres.

Dans ses travaux de recherches, Marie-Laure Chaix (1996) révèle le processus de construction/déconstruction identitaire à l'occasion des allers-retours entreprise/CFA ; c'est tantôt l'identité de métier qui est valorisée, poussée, tantôt l'identité scolaire.

En partie 2 du Guide, les fiches Situation S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie », S8 « Anne - visite en entreprise », S11 « Jean - à l'heure de l'agroécologie » et S12 « Aurélie - partir à l'étranger », illustrent différentes postures de l'apprenti.

Et les outils dans tout ça ?

Comme tout professionnel, le formateur a besoin d'outils et le dispositif de formation en a besoin aussi pour permettre son bon fonctionnement. Cependant, il convient de considérer qu'ils n'ont de sens et n'auront leur utilité que si une stratégie et une conception pédagogiques de l'alternance ont été posées collectivement au sein du CFA.

Un outil ne sert à rien si l'équipe n'a pas d'abord construit collectivement une stratégie pédagogique et une organisation de la formation

Les outils de liaison, tableaux stratégiques de la formation, etc., ne peuvent pas remplacer la réflexion collective et régulièrement entretenue sur la stratégie et l'organisation de la formation dont ils ne sont que la traduction. Les outils sont la formalisation de la conception que l'on a de la formation et non l'inverse. Ils sont un aboutissement. En ce sens, les outils des uns sont difficilement utilisables par les autres sans passer par un processus d'appropriation, c'est-à-dire de reconstruction ou de personnalisation.

Ces outils doivent aider les formateurs et les maîtres d'apprentissage à avoir une compréhension réciproque de ce que l'autre fait car ils participent à la même visée en ne faisant pas la même chose.

L'usage des outils de liaison est évoqué dans la fiche Situation S8 « Anne - visite en entreprise » et leur présentation dans la fiche Situation S4 « Hélène - première semaine d'une apprentie », en partie 2 du Guide.

Situations vécues et pistes pour agir

PARTIE 2

Sommaire

Introduction 31

Structure de chaque fiche Situation 31

Avertissements 31

Les fiches Situation 33

- S1 PAUL : « À quoi servent les matières générales au CFA ? » 33
- S2 VALÉRIE : « Un apprenti perturbe le groupe » 41
- S3 ÉLISE : « Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés en classe de CAP agricole » 47
- S4 HÉLÈNE : « Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA » 55
- S5 CHRISTOPHE : « Un formateur veut faire de la pratique » 61
- S6 LIONEL : « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » 67
- S7 NADINE : « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » 73
- S8 ANNE : « La visite en entreprise pose question » 81
- S9 JULIE : « Un centre ouvre une nouvelle formation » 91
- S10 DOMINIQUE : « L'emploi du temps est un casse-tête » 97
- S11 JEAN : « Un formateur à l'heure de l'agroécologie » 103
- S12 AURÉLIE : « Une apprentie veut partir à l'étranger » 109

SOMMAIRE GÉNÉRAL

Introduction

Structure de chaque fiche Situation

Toutes les fiches Situation sont structurées de la même façon. Elles présentent dans l'ordre :

- des mots-clefs concernant l'ensemble de la fiche
- la description d'une « Situation » à problème
- des « Réactions de pairs expérimentés », parfois d'autres acteurs
- une analyse proposant des « Éléments de problématique »
- des « Pistes pour agir »
- l'« Éclairage d'un chercheur »
- quelques idées « À retenir »
- des renvois à d'« Autres ressources » présentes dans le guide

Avertissements



Les fiches qui suivent ne sont pas des guides pour agir, elles ne constituent pas des modèles à suivre ni des situations types. Elles présentent des situations singulières avec des particularités individuelles, des contextes particuliers, ce sont des situations « réelles ».

De même, les témoignages ne sont pas des modèles à appliquer en l'état, mais une façon singulière de voir le problème. Le regard du chercheur ne vient pas donner une conclusion synthétique mais, au contraire, il amène souvent une toute autre façon de regarder la même situation ou la problématique.

Les fiches qui suivent forment un ensemble qui n'est pas exhaustif. Le but de cette partie est de fournir un questionnement et des pistes de réflexion. C'est sur cette base que chaque formateur pourra **construire des solutions à ses propres** situations.

SITUATION 1

PAUL

À quoi servent les matières générales au CFA ?

Mots-clefs • matières générales • chahut • comportements • référentiel de diplôme • marges de manœuvre pédagogiques •

La situation

Paul a été recruté en début d'année scolaire au CFA, en tant que formateur en français et en espagnol. Il intervient essentiellement en bac professionnel, auprès de plusieurs groupes. Il se sent relativement en difficulté car les apprentis chahutent beaucoup pendant ses cours, et parce qu'ils lui renvoient fréquemment la question : « ce qu'on fait avec vous, à quoi ça sert ? ». Pourtant, il se sent tenu par ce qu'il appelle le « programme » des classes de seconde, première et terminale bac pro, qui lui a été donné à son arrivée, et par le contenu des épreuves terminales et des CCF (contrôle en cours de formation).

Réaction de pairs expérimentés

Franck, *formateur en Histoire-Géographie*

« Lors de la première année de la mise en place de la RVP (rénovation de la voie professionnelle - voir en partie 4 du Guide "Les diplômes et leur mise en œuvre"), je me suis demandé ce que je devais faire en première année du contrat d'apprentissage. J'ai donc décidé d'appliquer le "programme" de seconde pro.

Toute l'année et surtout au moment de l'évaluation, je me suis rendu compte que cela n'allait pas fonctionner car "Christophe Colomb, Érasme, etc.", ça parlait peu aux apprentis. Je m'étais arrêté au fait d'être capable d'accueillir en deuxième année quelqu'un arrivant de seconde pro… donc je ne suis pas allé voir autre chose que le référentiel de formation de seconde pro, sans me préoccuper de la certification BEPA. J'ai bien vu que ça ne marchait pas. L'année suivante, je me suis aperçu que l'exigence dans le référentiel de certification était de valider la capacité "mobiliser des repères historiques, géographiques et socioéconomiques pour se situer dans la société" et qu'il n'y avait pas de lien entre cette capacité et le "programme" de seconde sur les humanités.

J'ai aussi découvert que la note de service permet d'aménager la construction du CCF lorsque l'on enseigne en CFA.

Du coup, je me suis détaché du référentiel de seconde qui n'est pas applicable aux apprentis de première année de bac pro et j'ai décidé de faire de mon cours une introduction au module de bac pro, en travaillant sur les prérequis, pour permettre aux jeunes de comprendre le monde actuel, ce qui correspond aux exigences de l'épreuve terminale de bac pro. »

Catherine, *formatrice en expression-communication, espagnol et éducation socioculturelle en bac professionnel*

« C'est une situation récurrente, la question de l'utilité est fréquemment posée. Le chahut, ce sont surtout des bavardages intempestifs, que j'arrive à recadrer quand ça déborde.

Quand les apprentis me posent la question de l'utilité professionnelle des cours, je leur dis qu'à l'avenir ils ne seront pas que des professionnels, mais aussi des citoyens, des conjoints, des parents… et que mon rôle est de leur donner des clés pour comprendre, analyser, forger leur esprit critique.

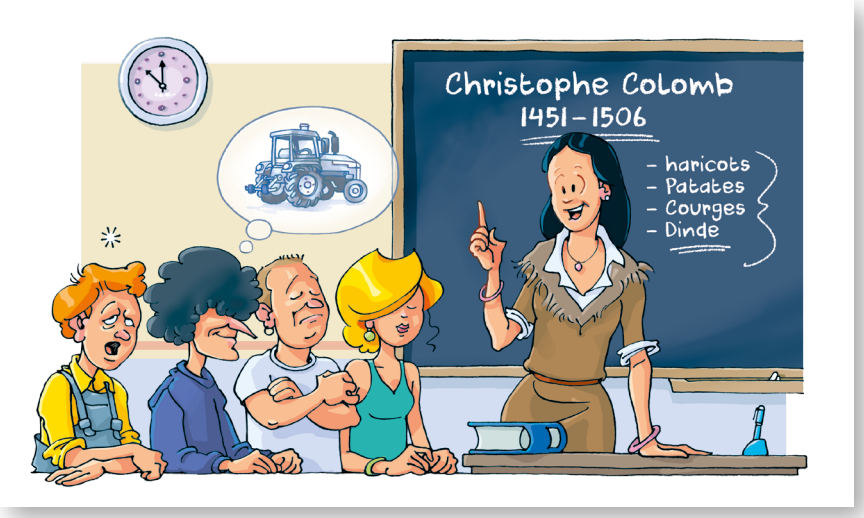
Dans la situation décrite, j'ai surtout une réponse pédagogique : j'essaie de faire vivre le cours, c'est-à-dire de varier les supports (films, textes littéraires, images) et surtout de solliciter leur participation. Je pose des questions et je tire parti de tout ce que les apprentis peuvent apporter, pour qu'ils se sentent partie prenante. Je privilégie beaucoup le travail à l'oral, je vais toujours creuser leurs idées, même lorsqu'elles sont maigres, pour les raccrocher, car ils ne se font pas confiance. Je vais valoriser tout ce qui peut l'être.

Mais chaque heure de cours reste à gagner, ce n'est jamais acquis, il y a toujours de l'énergie à mobiliser pour faire ce qu'on a prévu, pour qu'il n'y ait pas trop de bavardages, et pour qu'ils participent.

Comme ils ont du mal avec la lecture de textes, je pratique beaucoup de lecture oralisée (je lis un texte en mettant le ton) et là, il y a toujours de l'écoute.

En éducation socioculturelle, la pédagogie de projet est à l'œuvre, en lien avec des artistes. Sur ces heures-là, c'est concret, ça leur parle, ils apprennent en faisant et au fur et à mesure des besoins, en situation, et les relations sont autres.

Pour le cours de français, le référentiel permet, me semble-t-il, moins de liberté. Mais peut-être faudrait-il prendre le temps, en équipe, d'analyser véritablement les marges de manœuvre du référentiel… »



Quelques éléments de la problématique

Formateur, un métier facile ?

Paul est un nouveau formateur, il découvre une réalité probablement différente de ce à quoi il s'attendait. Comme chacun lorsqu'il est confronté à une activité nouvelle, il aurait besoin de signes lui montrant qu'il est sur la bonne voie, que son travail porte ses fruits, signes qu'il ne recueille pas auprès des apprentis. Il aurait besoin d'être conforté sur ses capacités, et probablement aussi de mesurer à quel point cette activité professionnelle est réellement exigeante, même pour un formateur expérimenté.

Que révèle le chahut des apprentis ?

Ils sont jeunes, pleins d'énergie, désireux d'être actifs, et si le temps de classe ne leur offre pas cette possibilité, s'ils s'ennuient, ils inventent une activité pour se débarrasser de l'ennui, pour être actifs.

Par ailleurs, l'activité proposée en classe n'est peut-être pas à leur portée. Si on questionne les apprentis, ils ne savent pas toujours ce qu'il faut faire, ils doivent souvent faire plusieurs choses en même temps, et parfois ils ne savent pas faire ce qui leur est demandé.

S'ils ont choisi de faire un bac professionnel, c'est souvent pour quitter la filière générale, pour suivre une formation professionnelle. S'ils ont choisi la voie de l'apprentissage, c'est souvent pour passer moins de temps en classe. Ils sont donc très en attente d'une rupture avec la voie qu'ils ont souhaité quitter, et si la déception est au rendez-vous, ils le manifestent. Ils ne veulent pas apprendre « pour plus tard », c'est maintenant qu'ils veulent apprendre un métier.

Les matières générales placent-elles obligatoirement les apprentis en situation d'élèves ?

Le métier d'élève, en formation scolaire, ne leur a pas souvent réussi, c'est pourquoi les apprentis ont choisi un « vrai » métier, avec des choses concrètes à faire. Lorsqu'on leur demande de retourner au métier d'élève, on les replace dans une situation qu'ils ont voulu quitter et qui leur donne un sentiment d'échec.

Pour éviter de se retrouver à nouveau dans cette situation, ils peuvent adopter, plus ou moins consciemment, une stratégie de rejet vis-à-vis de toute nouvelle situation scolaire ; c'est une tentative de se protéger. En affichant leur désintérêt et leur intention de « ne pas faire », les apprentis tentent d'éviter de « faire mal » et d'être considérés à nouveau comme « mauvais élèves ».

À qui s'adresse Paul pendant ses cours ? À des apprentis, à de jeunes salariés ou bien à des élèves en cours ?

Finalement, à quoi et sur quoi faut-il former les apprentis ?

Paul se sent tenu par ce qu'il appelle le « programme » de seconde, première et terminale du bac professionnel et qui le tient dans une voie peu adaptée à son public. Mais de quel document s'agit-il et quelles sont les marges de manœuvre dont il dispose ? Quels documents a-t-il consultés exactement ? Quel est le degré de prescription de ces documents ? Il est probable, compte tenu du volume d'un référentiel de diplôme, que Paul n'a réalisé qu'une lecture partielle du référentiel de formation et du contenu de l'épreuve terminale du bac professionnel. Est-ce que cela est suffisant pour identifier les finalités de la formation et les visées du diplôme ?

On constate, dans le récit de Franck, qu'il a eu le même problème au départ : il s'est interrogé sur ce qui était attendu au moment de l'évaluation. Il croyait devoir évaluer le contenu du module de seconde, alors que l'exigence de la certification est bien d'évaluer des « capacités ». Apparemment, la notion de « capacité », dans un premier temps, ne l'a pas interpellé. Il semble que ni Paul ni Franck ne se soient posé des questions du type : de quel métier s'agit-il ? Quelles sont les caractéristiques de ces emplois ? Quelles sont les situations de travail courantes auxquelles le titulaire d'un tel emploi est confronté ? Quelles capacités mobilisent-elles ? En quoi ces situations mobilisent-elles des points issus de la matière que j'enseigne ?

Enfin, dans le cas précis du bac professionnel, Paul comme Franck ont-ils compris que pour une même formation (classe de seconde de bac professionnel), il y a deux certifications visées : celle du bac et celle du BEPA (en fin de seconde) ?

Les pistes pour agir

Utiliser une approche et une pédagogie adaptées

Un cours de matière générale peut être intéressant pour les apprentis, mais, comme rappelé dans le témoignage de Christiane, « ce n'est jamais gagné ». Les pistes proposées pour éviter l'ennui reposent sur la participation des jeunes, l'interactivité et la variété des activités proposées. Des questions similaires sont abordées dans plusieurs fiches Situation (voir en particulier ci-après les fiches S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe » et S5 « Christophe - faire de la pratique »).

Identifier les visées de la formation et du diplôme, les marges de manœuvre

Un bac professionnel, délivré par un ministère, n'est pas un certificat professionnel, c'est un diplôme. Il a donc deux visées : une visée professionnelle et une visée d'enseignement général (voir, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance » / « Origine de l'apprentissage » p. 13 et / « Qu'apprend-on… ? » p. 17). De par cette deuxième finalité, l'obtention du diplôme permet la poursuite des études.

Par ailleurs, maintenant que le bac professionnel se prépare en trois ans, le contrat d'apprentissage signé pour la préparation du bac professionnel permet de préparer simultanément un autre diplôme intermédiaire : le BEPA (sur la base du volontariat).

Pour identifier les visées de la formation de première année, et de ces deux diplômes, le formateur peut, seul ou avec ses collègues, se référer à plusieurs documents :

- les référentiels de chaque diplôme ;
- les documents complémentaires au référentiel du diplôme ;
- les annexes pédagogiques de la convention quinquennale de création du CFA (lorsqu'elles existent) ;

– les notes de service qui régissent les examens et la délivrance de chaque diplôme ;
– le dossier d'habilitation du centre à préparer le diplôme et les examens ;
– le tableau stratégique de formation (TSF) s'il existe ;
– le ruban pédagogique.

Vous trouverez certaines références à ces documents en partie 4 du Guide dans « Les diplômes et leur mise en œuvre » (p. 163). Vous pouvez aussi utiliser l'index de mots situé en fin du Guide, pour trouver d'autres pages où ils sont cités.

À chaque fois qu'un document est consulté, il convient de s'interroger sur les prescriptions exactes du document et sur les marges de manœuvre qu'il contient pour la mise en œuvre de la formation et des épreuves d'examen.

Par exemple, depuis de nombreuses années, les programmes indiquant « quand, comment et combien de temps » traiter « tel et tel points » n'existent plus. Une lecture attentive du référentiel du BEPA comme de celui du bac professionnel, ainsi que des notes de service, révèle que les formateurs ont des marges de manœuvre pour mettre en œuvre une formation et des épreuves d'examen.

Il est important de comprendre que ces référentiels sont écrits tant pour la formation initiale scolaire que pour la formation initiale en apprentissage. Or, les apprentis passent la plupart de leur temps en entreprise ; leur temps de formation en centre est, de ce fait, moins important que dans la voie scolaire.

Ainsi, la troisième partie du référentiel d'un diplôme, le référentiel de formation, n'est prescriptif (obligatoire) qu'en formation scolaire. Lorsque la formation est en apprentissage, le référentiel de formation n'est qu'indicatif.

La lecture de la seconde partie du référentiel de diplôme, le référentiel de certification, est très utile pour connaître ce qui doit être évalué. Cependant, la description y est sommaire ; ce sont les notes de service qui présentent tous les détails, y compris concernant les marges de manœuvre. L'équipe pédagogique peut alors proposer une organisation adaptée au contexte de l'apprentissage.

Que la formation soit « en UC » (Unités Capitalisables) ou « en CCF » (Contrôle en Cours de Formation), cette organisation est formalisée dans le dossier de demande d'habilitation, qui constitue une référence essentielle pour le formateur (voir, en partie 4 du Guide, figure n° 5 p. 165). Le CFA prend également des engagements vis-à-vis du Conseil régional, lors de la signature de sa convention quinquennale de financement (voir, en partie 4 du Guide, « CFA : missions et statut » p. 151 ; « Le Conseil régional » p. 156 ; et la Question fréquente n° 4 « Comment est financé l'apprentissage ? » p. 173). Les engagements en matière de pédagogie figurent parfois dans une annexe pédagogique de cette convention.

L'organisation adaptée de la formation est formalisée en équipe et plus en détail sous la forme d'un ruban pédagogique de la formation, ruban qui rend visible la stratégie de formation (voir plus loin la fiche Situation S9 « Julie - une nouvelle formation »). Cette organisation est périodiquement réexaminée et modifiée.

Lorsque Paul arrive au CFA, cette construction en équipe des objectifs et de l'organisation de la formation et des examens est en cours d'application. Si personne ne vient lui expliquer les résultats de cette démarche collective, Paul peut demander au coordonnateur de la formation de les lui présenter.

Par la suite, les nouveaux formateurs peuvent rapidement être amenés à participer à la révision collective du ruban de formation et du dossier d'habilitation. C'est alors une occasion très riche pour eux et une opportunité pour bien comprendre dans quelle organisation globale s'intègrent leur participation et la discipline qu'ils portent.

Apprendre à connaître le métier, ensemble

La lecture de la première partie du référentiel de diplôme, le référentiel professionnel, est utile pour se représenter le métier ; c'est un bon début, mais, en général, ce n'est pas suffisant.

Pour se constituer une culture partagée du métier, les formateurs d'une équipe peuvent, après avoir fait une lecture approfondie du référentiel du diplôme, rencontrer des professionnels, pour les observer au travail et leur demander de décrire des situations de travail précises. Ensuite, de retour au centre de formation, il est intéressant qu'ils partagent ce qu'ils ont observé, qu'ils l'analysent, qu'ils le formalisent et le relient au contenu du référentiel professionnel ainsi qu'aux fiches de compétences figurant dans les documents complémentaires au référentiel de diplôme. Ainsi, l'équipe pédagogique acquiert une culture du métier (ou des métiers) auquel elle prépare et peut mettre en lien des situations de travail avec les capacités et les savoirs disciplinaires. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé lors de l'ouverture d'une nouvelle formation (voir la fiche Situation S9 « Julie - une nouvelle formation » et les fiches d'analyses des Tâches emblématiques T3 « Analyser le travail des professionnels » et T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation »).

Pour mieux cerner les situations de travail en entreprise, les formateurs peuvent bénéficier d'une formation ou d'un stage en entreprise, comme le prévoit la réglementation. Cette disposition s'applique au moment de l'accès à la fonction puis tous les 5 ans (articles L.6233-3 et R.6233-57 du Code du travail - voir aussi la piste ci-dessous).

Accompagner la prise de fonction des nouveaux formateurs

Certains CFA prévoient une modalité d'accueil et d'accompagnement des nouveaux formateurs qui évite leur isolement, et proposent des activités qui autorisent à parler des difficultés du métier. Il peut s'agir d'une organisation interne légère (« tuteurs », groupe de travail…), ou bien de mobiliser des ressources externes (stage Tutac, groupe d'analyse des pratiques professionnelles…).

Dans un premier temps, ce qui pourrait être utile à Paul serait d'exposer ses difficultés et d'entendre celles d'autres formateurs, nouveaux ou expérimentés. Cela lui permettrait de savoir que d'autres formateurs peuvent connaître les mêmes difficultés (on le voit dans les témoignages) et de repérer comment les autres gèrent ces problèmes.

Dans un second temps, il serait utile que lui soient proposées des clés d'analyse et de lecture pour comprendre les situations qu'il vit et devenir capable d'appréhender les données multiples d'un problème précis, lorsqu'il s'y trouve confronté. Mais, la première année, les nouveaux formateurs ont déjà tant à faire pour mettre en place leurs séances de formation, qu'il ne leur est pas toujours possible de faire plus. C'est donc en seconde année, ou encore après, que des lectures et formations pourraient leur être proposées. Dans chaque établissement (EPLEFPA), la mise en place des Responsables Locaux de Formation (RLF) et l'élaboration annuelle des Plans locaux de Formation favorisent l'organisation de ces formations (voir, en partie 4 du Guide, « La formation continue des formateurs et des personnels » p. 159). Une visite conseil de l'inspection de l'enseignement agricole peut aussi être une source d'informations et de pistes (voir les Questions fréquentes n° 6 et n° 8 : « Mes collègues parlent peu de l'inspection de l'enseignement agricole… » et « Je voudrais me former », en partie 4 du Guide).

L'éclairage d'un chercheur

« Donner de la valeur aux enseignements de disciplines générales est un projet commun. En effet, cette valeur dépend de la valeur que les professeurs et formateurs des domaines professionnels leur donnent et qu'ils manifestent ostensiblement vers les apprentis. De même, on devrait faire jouer un rôle aux maîtres d'apprentissage dans ce projet en leur demandant de valoriser ces enseignements, de demander de l'apprenti des résultats dans ces domaines, d'encourager à ce qu'ils soient bons.

Ensuite, il ne faut pas négliger le fait que de nombreux apprentis ne savent « pas bien lire ni écrire ». On ne peut pas participer activement à ces enseignements si l'on ne maîtrise pas les capacités de lecture et d'écriture. La preuve : ces apprentis écoutent lorsque le professeur lit un texte ! Ils peuvent donc être intéressés. Ainsi, du temps devrait d'abord être consacré à développer ces capacités, à relever le niveau de maîtrise de l'écrit.

Enfin, les apprentis peuvent être encouragés et motivés par une volonté, affichée par l'équipe, de leur donner un enseignement ambitieux, exigeant pour eux, mais pour lequel ils peuvent compter sur l'aide et la présence des professeurs et formateurs. »

Ce qu'il faut retenir

- Le choix de l'apprentissage par les jeunes est motivé par l'entrée dans un métier.
- Les nouveaux référentiels laissent une grande marge de manœuvre aux équipes dans la mise en œuvre de la formation.
- L'activité professionnelle mobilise des capacités qui relèvent des disciplines générales.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (.../...)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Origine de l'apprentissage dans l'enseignement agricole p. 13
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17

PARTIE 2 - Situations vécues et piste pour agir
Fiches Situation
S2 Valérie « Un apprenti perturbe le groupe » p. 41

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T2 « Animer une séance de formation » p. 131
T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage

CFA, missions et statut p. 151

Le Conseil régional p. 156

Les diplômes et leur mise en œuvre p. 163

Questions fréquentes

15. « Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique (ou éducatif) ?, au directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? » p. 180

SITUATION 2

VALÉRIE

Un apprenti perturbe le groupe

Mots-clefs • chahut • comportements • équipe de formateurs • individualisation • • motivation • parcours individualisé • projet du jeune • solidarité d'équipe •

La situation

Valérie, formatrice en CAP agricole « Service en milieu rural » (SMR), est confrontée à un apprenti qui perturbe les cours. Il ne reste jamais plus d'un quart d'heure en place et fait des blagues à l'humour douteux. Comme souvent en CAP agricole SMR, le groupe est composé majoritairement de filles. Les apprenties se plaignent du comportement de leur camarade masculin. Son maître d'apprentissage est, quant à lui, satisfait du travail et du comportement de ce jeune en entreprise.

Réaction de pairs expérimentés

Natacha, *formatrice depuis 8 ans*

« Je suis formatrice en enseignement général et j'ai déjà été confrontée à cette situation.

Tout d'abord, j'en parle avec mes collègues pour voir si le jeune se comporte de la même façon avec eux.

S'ils ne rencontrent pas les mêmes difficultés avec ce jeune, je vais en parler à la coordonnatrice pour envisager un entretien avec lui. Je peux également ne pas assister à cet entretien si je sens que cela peut empêcher le jeune de dire ce qu'il a à dire sur moi ou sur mes méthodes avec lui. Enfin et surtout, j'essaie de prendre du recul sur mes pratiques et mon attitude vis-à-vis de lui ; je me remets en question.

Si mes collègues rencontrent le même problème, c'est qu'un souci se pose avec ce jeune en particulier. Je vais alors lui proposer un entretien individuel afin de discuter avec lui et de détecter les raisons de son comportement. Pour commencer, j'organise une intervention sur les comportements professionnels. La discussion doit permettre des échanges, voire des négociations autour de la définition de règles de vie et de travail partagées (régulation) : je l'incite à définir les bons comportements professionnels à avoir en centre de formation et en groupe, ainsi que l'intérêt de la formation, tout en faisant appel à l'humour – qui est souvent un bon levier.

C'est seulement après cette séance que je reçois le jeune en entretien individuel pour voir avec lui ce que cela lui a permis de comprendre et où il se situe dans ses comportements et ses projets. Je le pousse à faire l'analyse de la situation, puis je lui réexplique les règles de vie en collectivité et on redéfinit, si besoin, son parcours avec la coordonnatrice.

Ensuite, je fais part de mes résultats à mes collègues, car c'est obligatoirement un travail d'équipe. La notion de solidarité de l'équipe est primordiale pour faire face à ce type de conflit.

J'ai suivi, il y a longtemps, une formation sur la gestion des conflits et cela m'a permis d'acquérir quelques techniques telles que la prise de recul, le fait de réfléchir avant d'agir… Cette formation devrait être conseillée à tous les formateurs. »

Quelques éléments de la problématique

Un comportement différent en centre et en entreprise

Un jeune choisit la voie de l'apprentissage pour exercer un métier. Lorsqu'il est en entreprise, il se retrouve bien en situation de travail, avec de véritables tâches à effectuer, en lien avec le métier qu'il vise. Dans le cas de notre jeune perturbateur, *a priori*, les retours de son maître d'apprentissage confirment son intérêt pour le métier et son comportement professionnel. Ce jeune est donc à sa place, son orientation ne pose pas problème et ne mérite pas d'être remise en cause.

Chahuter en classe pour exister

On peut trouver différentes raisons pour expliquer le comportement de ce garçon.

La première est celle d'être en minorité dans un groupe : pour le seul garçon dans une classe de filles, où il est possible que les formateurs ne s'adressent au groupe qu'au féminin, chahuter peut être un moyen de revendiquer son identité, d'accentuer sa différence.

La deuxième raison peut être qu'il s'ennuie en classe. Il ne rentre alors pas dans les activités qui lui sont proposées ou celles-ci ne suffisent pas à l'occuper. Si, comme le dit Patrick Mayen (2011-14), on considère l'activité comme une réponse à une sollicitation de l'environnement, ne rien faire est aussi une activité. Chahuter peut en être une autre. Si en classe, il n'est proposé à cet apprenti que d'écouter et de copier – donc d'avoir une attitude relativement passive –, il est fort possible que ce garçon qui a l'habitude d'être actif en entreprise n'y trouve pas son compte.

Enfin, la dernière possibilité est qu'il ne comprenne pas ce qui est proposé en classe. Tenus à distance du savoir par un vocabulaire qui fait souvent barrière, les jeunes peuvent se réfugier derrière des comportements peu respectueux qui manifestent un rejet de l'autorité, l'enseignant représentant souvent, par sa posture, le détenteur de ce savoir inaccessible pour eux.



Les pistes pour agir

Enquêter pour résoudre le problème avec l'individu

Valérie est confrontée à un individu qui perturbe les séances de formation. Si c'est bien le même individu et qu'il se comporte de la même façon avec les autres formateurs, il est nécessaire d'enquêter pour comprendre ce qui pousse cet apprenti à agir ainsi : « Quand et à quelles occasions cela se produit-il ? », « Qu'est-ce qui l'empêche de se contenir ? », « À qui s'adressent ces manifestations : au formateur ?, aux autres apprenties ? », « Y a-t-il une relation entre ses comportements et ses capacités pour suivre les enseignements ? », et aussi : « Est-il perturbé par ailleurs ? ». Après quoi, on peut d'abord tenter de résoudre avec lui le problème identifié.

Pour cela, Valérie ou d'autres personnes plus expérimentées en éducation (personne en charge de la vie scolaire, éducateur, cellule d'écoute…) pourraient pratiquer un ou des entretiens individuels et mener l'enquête avec le jeune, en lui demandant d'exprimer ce qui l'amène à agir de cette manière (il n'y a pas forcément qu'une seule raison), et aussi en l'amenant à se décentrer (se mettre à la place des autres) et à se représenter les effets produits sur les autres.

L'entretien se poursuit en lui demandant de proposer des solutions pour qu'il puisse se contenir, pendant le temps des séances. Sans doute est-il possible d'organiser certains moments de détente collective pendant les séances, ce qui permettrait de reposer tout le monde. On pourrait aussi lui proposer de serrer et malaxer une balle en mousse pour décharger son énergie motrice ou sa tension, si c'est un des problèmes. Il y a de nombreuses possibilités pour de nombreuses problématiques.

En parallèle à cette démarche, on pourra adopter des démarches collectives comme proposé dans les pistes qui suivent.

Mettre les apprentis en activité

Qu'est-ce que les apprentis ont à faire en classe ? Écouter et copier sont-elles les activités les plus appropriées pour les faire entrer dans les apprentissages ? Les cours sont souvent construits pour apporter des réponses à des questions que les apprentis ne se posent pas. Il n'y a donc pas d'enjeu pour eux, même si le formateur, lui, le perçoit bien. Pour pallier cela, le cours doit être problématisé : « nous avons un problème et ensemble nous allons essayer de le résoudre. »

Partir de leur vécu, qu'il soit professionnel ou quotidien, peut être un moyen de les faire entrer dans les apprentissages, dans les matières générales, techniques ou scientifiques. Par exemple, s'ils doivent adresser un message à un interlocuteur particulier, comment s'y prennent-ils ? Comment font-ils au quotidien ? Est-ce qu'ils ont déjà rencontré la situation proposée ? En quoi diffère-t-elle des autres fois ? Comment ont-ils déjà résolu cette situation ? Est-ce que cette solution est adaptée au problème posé ? Ont-ils besoin d'autres outils, d'autres ressources pour y répondre de manière plus adéquate ? Les modalités pédagogiques qui permettent de réfléchir individuellement puis de se confronter aux autres peuvent être adaptées : on formule ensemble des pistes, on en garde, on en écarte et on construit collectivement les éléments de ce qui fera le cours (voir plus loin la fiche Situation S5 « Christophe - faire de la pratique »).

Repositionner les acteurs par rapport au savoir

Une recherche récente conduite dans des classes de zones d'éducation prioritaire (ZEP) met en lien la question de l'autorité en classe et le rapport au savoir qu'ont les élèves (Brigitte Marin, 2012). À partir de deux groupes de niveau identique, les chercheurs ont mis en lumière que les élèves ayant travaillé sur « un dictionnaire de classe » dans lequel ils éclairaient les mêmes mots rencontrés dans différentes disciplines et dont le sens pouvait diverger (ex. : aigu en musique et en maths), avaient été beaucoup moins sanctionnés pour des manquements au règlement que ceux qui n'avaient pas travaillé à cette activité.

Les chercheurs expliquent cela notamment par l'accès à un vocabulaire, jusque-là propriété des seuls adultes, qui repositionne les jeunes en « position haute » par rapport au savoir. Les modalités pédagogiques utilisées lors cette activité ont aussi conduit l'enseignant à changer de posture : en tenant plutôt un rôle de personne-ressource ou d'accompagnateur, il se place en « position basse ».

Dès lors, les conflits d'autorité ne sont plus pour les élèves une façon d'exister.

Lorsqu'on brise la représentation que le savoir savant n'est accessible qu'aux formateurs, les apprentis sont beaucoup plus disposés à entrer dans des apprentissages théoriques, en dehors du lieu de travail.

S'appuyer sur l'expérience de travail des apprentis

Pour s'appuyer sur l'expérience des apprentis, vous pouvez organiser des séances de récupération du vécu en entreprise, aussi appelées retours d'expériences.

L'idée générale sous-tendue derrière la pratique du retour d'expérience est de faire parler les apprentis des activités réalisées en entreprise afin, encore une fois, de prendre ces situations de travail comme base pour donner du sens à la formation, tout en valorisant les apprentis (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T4 « Conduire un retour d'expérience » et la fiche Situation S5 « Christophe - faire de la pratique »).

La valorisation des apprentis passe par le retour collectif sur des situations de travail qu'ils ont réussies, mais aussi par l'évocation collective des situations de travail qui leur ont posé problème – qu'ils aient réussi à les surmonter seuls ou avec leur maître d'apprentissage, ou qu'ils ne les aient pas encore résolues. Dans ce dernier cas, cette problématique, qui fait sûrement écho aux autres apprentis, peut être discutée et des pistes de résolution peuvent être identifiées en classe. Ainsi, quand les apprentis repartiront en entreprise, ils pourront se « débrouiller » dans cette situation la prochaine fois qu'elle se présentera.

Valoriser le professionnel en germe, via l'évaluation et la formation

L'apprenti n'est plus un professionnel en devenir puisqu'il a commencé à travailler et qu'il maîtrise sûrement déjà certaines situations de travail.

Or, il n'a pas toujours l'occasion de pouvoir valoriser ce qu'il sait faire au CFA car l'évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, est souvent construite dans une optique de vérification de l'acquisition de savoirs. Tous les formateurs ont rencontré des apprentis décrits comme « travaillant bien en entreprise » et « en difficulté au CFA ».

Un des moyens de redonner confiance et motivation à ces apprentis est bien de les mettre en situation de pouvoir faire preuve de leurs compétences face au formateur. C'est ensuite le rôle du formateur de leur faire comprendre que derrière ces situations qu'ils maîtrisent, il y a des savoirs, des concepts et des méthodes qu'ils connaissent.

Ainsi, l'apprenti mesure ce qu'il a déjà accompli et il est valorisé. Le formateur l'aide aussi à mesurer le chemin qui lui reste à parcourir pour devenir compétent et au passage obtenir le diplôme. Il s'agit de mettre l'évaluation au service de la formation, car elle a un rôle dans la formation.

L'éclairage d'un chercheur

« La situation présente le cas d'un garçon dans un groupe de filles. Cela pose le problème de « l'apprenti qui perturbe le groupe » sous un angle particulier. Ce garçon jouerait-il ce rôle dans un groupe mixte ou un groupe de garçons ?

Il y aurait intérêt à aborder l'enquête sous cet angle pour aller vers la résolution du problème. Peut-être que, dans un groupe de filles, certains garçons ont besoin de manifester des comportements différents, pour mettre à l'écart l'idée qu'ils pourraient « devenir une fille » en se fondant dans le groupe. D'autres pourraient s'effacer ou d'autres encore en profiter, pour être des coqs en pâte.

Quoi qu'il en soit, à qui s'adressent ces perturbations ? Aux autres apprenties ou aux formateurs ? Ce comportement est-il lié à cette répartition homme / femmes dans le groupe ?

Poser ce genre de questions permet de ne pas rester enfermé dans des idées premières sur les causes d'un comportement, et ainsi de ne pas prendre une cause pour une autre. »

Ce qu'il faut retenir

- Définir ensemble des règles de vie de groupe.
- Aider le jeune à comprendre, à analyser la situation.
- Positionner le formateur en « personne-ressource » permet à tous de sortir du conflit d'autorité.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (.../...)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S5 Christophe « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T2 « Animer une séance de formation » p. 131
T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139
T5 « Évaluer les acquis des apprentis » p. 143

PARTIE 4 - Repères organisationnels
Questions fréquentes
17. « Une candidate se présente pour suivre la formation de maréchalerie qui est une formation / un métier à forte représentation masculine. Comment faire pour promouvoir l'égalité homme-femme ?, pour faciliter son insertion dans toute la formation ? » p. 181
15. « Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique (ou éducatif) ?, au directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? » p. 180
14. « Un maître d'apprentissage me dit que l'apprenti consomme des produits psychotropes (illicites ou non, haschich, alcool, médicaments) sur le lieu de travail, que dois-je faire ? » p. 180

Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés en classe de CAP agricole

SITUATION 3

ÉLISE

Mots-clefs • aménagements • contrat de formation, contrat pédagogique • exclusion et inclusion • handicap • individualisation • parcours individualisé • référent handicap • réussite • stratégie pédagogique • travail en réseau •

La situation

Élise est formatrice en mathématiques en classe de première année de CAP agricole, où la majorité des apprentis sont issus de classe de troisième. Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés sont en grande difficulté de compréhension, en particulier en géométrie. Elle a bien conscience que cela va trop vite pour eux et se demande comment adapter son enseignement.

Elle a essayé beaucoup de méthodes pour les placer en situation de réussite : démarrer le cours en extérieur, en prenant appui sur un chantier, puis revenir en classe pour faire des calculs ; faire le cours à leur rythme : mais les autres apprentis s'ennuient et elle pense que, même avec beaucoup de temps, la géométrie est au-dessus de leurs capacités. Ils n'ont pas les bases, et la question des « bases », elle ne la maîtrise pas. Elle se dit que ce n'est pas son métier de transmettre ces bases-là. Les deux apprentis ne perturbent pas le cours, mais ils n'arrrivent pas à suivre. Par ailleurs, ils s'en sortent bien en entreprise et ils aiment leur métier. L'un des deux vient parfois la solliciter en dehors du cours.

Il y avait un référent handicap dans l'établissement, mais son contrat s'est terminé en cours d'année, et il n'a pas encore été remplacé.

Pour ces deux apprentis, le contrat de formation ne vise pas forcément la réussite de toutes les épreuves. Les objectifs sont établis en accord avec les parents, le directeur, le maître d'apprentissage. Le contrat d'aménagement pédagogique qui en résulte a pour visée que chaque apprenti suive les cours de la même façon que les autres. Toutefois, malgré ses tentatives, Élise ne parvient pas à concilier la gestion du groupe et l'individualisation des apprentissages pour ces deux apprentis.

Réaction de pairs expérimentés

Laurence, formatrice en biologie et coordonnatrice de CAP agricole

«Je préfère toujours garder les personnes en situation de handicap, ou en grande difficulté, dans la classe. Les sortir, par exemple pour travailler de façon individuelle, ce serait les marginaliser.

J'ai un jeune dans ce cas cette année. En entrant en classe, je lui dis "tu fais ce que tu peux, on regardera après ensemble". Pendant le cours, j'écris l'essentiel au tableau. À la fin du cours, je lui donne une photocopie de l'essentiel, pour qu'il puisse recopier sur son cahier. Je note les cahiers, il fait donc l'effort de bien tenir le sien, il sait qu'il aura une bonne note et c'est important pour lui. Entre midi et deux, il vient parfois me voir pour me demander de l'aide.

Il sait qu'il a un contrat plus long que les autres, je fais en sorte qu'il n'ait pas tout à apprendre.

Au début, il était seul au fond de la classe, il voulait éviter que les autres voient ses difficultés. Au bout d'une semaine, il était à côté d'un autre qui allait lentement. Et maintenant il est intégré à un groupe de la classe. C'est bien qu'il y ait des apprentis en situation de handicap, parce que cela va développer une sorte d'entraide.

Je connais la possibilité de disposer d'un assistant pendant les cours et je sais que le CFA peut mobiliser un financement spécifique mais je n'ai encore jamais entrepris la démarche.»

Lucie, référent handicap dans un CFA

«Ma première surprise, en découvrant la situation, est de constater que, dans la négociation sur l'aménagement du parcours de formation, l'apprenti ne figure pas. Il est important que les objectifs soient négociés avec l'apprenti et le maître d'apprentissage. Il y a une interaction à mettre en place.

La question fondamentale qui se pose, avec un apprenti ayant une reconnaissance de travailleur handicapé, est la suivante : son handicap génère-t-il un apprentissage ordinaire ou extraordinaire ? Si le handicap fait que le jeune apprend autrement, alors il génère des besoins spécifiques et probablement une possibilité d'accompagnement spécifique, avec financement AGEFIPH (Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées). Cet accompagnement peut être réalisé par des structures spécialisées ou par le CFA. Si le jeune n'apprend pas d'une façon extraordinaire, il bénéficiera de l'accompagnement proposé par le CFA à tous les apprentis.

Une chose est à noter : un jeune avec une reconnaissance de handicap n'est pas obligé de le porter à la connaissance ni de l'entreprise, ni du CFA.

Lorsque le CFA est informé d'une reconnaissance de handicap pour un jeune, le référent handicap va questionner la conduite du parcours et les aménagements éventuels. Il va probablement discuter avec l'organisme d'où vient le jeune et organiser un travail en réseau. Ce travail en réseau est important ; il ne faut pas que les formateurs restent seuls. Le référent handicap est l'interface.

Dans ma région, une action de formation de formateurs intitulée "approches sensibles du handicap" nous a permis de découvrir les notions importantes d'inclusion et d'accessibilité, qui étaient inconnues de la majorité d'entre nous.

Dans la situation décrite, la formatrice semble conclure que la géométrie n'est pas accessible à tous. Mais pourquoi certains apprentis ne feraient-ils pas de géométrie ? On peut probablement chercher une approche plus ludique, s'intéresser aux stratégies de réussite, à la façon dont les apprentis en difficulté apprennent, pour trouver avec eux une stratégie différente. Mais peut-être qu'il n'y aura pas d'acquis stables, je sais qu'il faut avoir beaucoup d'humilité. Dans mon CFA, les animatrices du centre de ressources sont ouvertes à de nombreuses stratégies,

essaient différentes pistes, tentent des approches plus ludiques (par exemple avec des "Kappla" pour la géométrie ou des "Memory" qu'elles créent, pour travailler sur la reconnaissance des végétaux). Ce qui est créé pour des apprentis en difficulté est, au final, intéressant pour les autres apprentis aussi.

Proposer à un apprenti en difficulté en classe d'être à certains moments au centre de ressources plutôt qu'en classe, ce n'est pas lui proposer d'être seul ; on peut avoir une dynamique de groupe au centre de ressources, avec parfois une taille de groupe plus favorable. La classe n'est pas le seul lieu de socialisation. »

Quelques éléments de la problématique

Faire réussir les apprentis, en quoi cela consiste-t-il ?

Élise a le souci de faire réussir tous les apprentis et elle tente beaucoup de choses dans ce but. Pour elle, en quoi consiste la réussite ? Elle souhaite qu'à la fin de l'heure de cours, chacun ait compris les notions abordées et soit en mesure de réaliser les exercices. Elle est prête, si nécessaire, à prendre plus de temps pour cela ; mais pour certains apprentis, quoi qu'elle fasse, elle ne parvient pas à son objectif. Pour ne pas se sentir en échec, elle préfèrerait que les apprentis en situation de travailleurs handicapés n'assistent pas au cours. Comme beaucoup, elle cherche à contourner une situation qui pose difficulté.

Peut-on poser autrement la question de la réussite dans une heure de cours de maths ? Peut-on se satisfaire d'une « fréquentation » du cours, sans apprentissages réels, d'une socialisation au sein d'un groupe-classe, et d'une relation empathique avec une formatrice ?

Deux apprentis compétents en entreprise
Deux apprentis qui ne réussissent pas en mathématiques au CFA

Ce qui pose problème à Élise, c'est que les apprentis en question donnent satisfaction à leur maître d'apprentissage, y compris dans les situations de travail où ils ont besoin de compter ; ils maîtrisent les notions mathématiques rudimentaires nécessaires à l'exercice de leur travail d'ouvrier, alors que les notions mathématiques abordées en classe, plus abstraites et plus complexes, les mettent en difficulté.

Les référentiels de diplôme (qui ne sont pas des certificats de qualification professionnelle) comportent effectivement des capacités générales, qui ne proviennent pas de l'analyse des situations de travail. Qu'en est-il des connaissances de mathématiques ?



Valoriser les efforts

C'est un processus humain : lorsqu'on fait des efforts, on a besoin qu'ils soient reconnus, valorisés, de les voir récompensés, de les voir fructifier.

Les apprentis en difficulté de compréhension ne sont pas perturbateurs, ils jouent le jeu. Si la seule valorisation possible en formation est la réussite des exercices et plus tard à l'épreuve, ces apprentis ne peuvent pas être récompensés de leurs efforts. Ne pas pouvoir valoriser ces efforts pose problème à Élise.

Un autre type de valorisation est-il envisageable, comme le suggère Laurence ?

Quel modèle pédagogique ?

Le modèle à l'œuvre est celui d'un cours suivi d'exercices individuels. Dans ce modèle, chaque apprenti écoute le cours puis fait les exercices, seul ou avec l'aide de la formatrice, chapitre par chapitre. Ce qui est proposé est unique et abstrait. Le témoignage de Lucie invite à une pédagogie différente, accessible à tous. Peut-on envisager d'autres voies d'accès aux connaissances mathématiques ?

Peut-on valider le CAP agricole sans réussir aux épreuves de mathématiques ?

Le diplôme du CAP agricole atteste de la maîtrise de certaines capacités générales. Dans les diplômes de CAP agricoles rénovés depuis la rentrée 2015, il n'y a plus de capacité à « mobiliser les mathématiques ». Cette discipline comme d'autres contribuent à l'atteinte des capacités générales.

Cependant, une personne qui échouerait à une éventuelle épreuve de mathématiques peut réussir aux examens et au diplôme : par le jeu des compensations entre épreuves, pour les modalités en CCF et épreuves terminales et, pour la modalité en UC, par la délibération du jury.

Un groupe d'apprentis homogène permet-il d'obtenir de meilleurs résultats ?

Une croyance solidement installée veut qu'il soit plus facile d'enseigner à des groupes homogènes. Plus facile peut-être, mais plus efficace ? Les résultats aux examens des cohortes montrent en effet que les centres où les effectifs sont stables entre début de formation et fin de formation, ont les meilleurs résultats.

Une nécessité de partage

Les témoignages montrent l'importance des partenariats et des échanges (au sein du CFA et aussi à l'extérieur) avec des personnes compétentes sur les questions du handicap, pour dépasser le sentiment d'incapacité à former, rechercher une meilleure accessibilité, devenir porteur de la notion d'inclusion.

Les pistes pour agir

Réaffirmer collectivement le souhait d'inclusion

Françoise Lorcerie, directrice de recherche au CNRS (Centre national de la recherche scientifique), explique (2012) : « Le terme d'éducation inclusive a été initié à propos du cas des élèves handicapés, jusqu'alors affectés à des structures spéciales, puis l'ambition d'inclusion a été étendue à toutes les catégories d'élèves exclus pour toutes raisons ». Le concept d'inclusion vient en contrepoint de celui d'exclusion. Ces notions nécessitent d'être portées et affirmées par l'équipe de direction de l'établissement et du CFA, et nécessitent une formation des acteurs pour dépasser le sentiment « que ça ne va pas être possible ».

Prendre appui sur le référent handicap

Dans de nombreuses régions, une charte d'accueil des apprentis en situation de handicap a été mise en place ; elle repose sur un référent handicap dans chaque CFA, sous l'autorité du directeur. Ce professionnel compétent et formé veille à la prise en compte de la démarche d'accueil de ces apprentis (voir aussi, en partie 4 du Guide, la Question fréquente n° 11 « un apprenti au statut de travailleur handicapé… Comment s'y prendre ? »).

Rechercher des modalités alternatives au cours de géométrie

Élise a exploré elle-même un certain nombre de pistes, sans peut-être toutefois les suivre complètement, car au fond elle n'est sans doute pas persuadée que c'est à elle de former ces apprentis.

Une piste serait de proposer à ces apprentis une autre modalité de formation pendant les cours de maths : soutien individualisé au centre de ressources, collaboration avec un organisme spécialisé dans l'acquisition des savoirs de base, en fonction des ressources et des partenariats du CFA.

On peut pousser un peu plus loin des pistes déjà envisagées par Élise, comme exposé ci-après.

Prendre appui sur le vécu en entreprise

Cela permet, pendant les cours, de révéler les capacités mathématiques mobilisées en situation de travail. Si le cours consiste à résoudre en classe des problèmes pratiques rencontrés par quelques apprentis en situation de travail, il est possible de rendre plus accessibles les notions mathématiques. Cela ne permettra pas aux deux apprentis en grande difficulté de maîtriser toutes les capacités visées par le référentiel, mais cela leur permettra d'être moins perdus (voir plus loin les fiches Situation S5 « Christophe - faire de la pratique » et S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 »).

Réfléchir à plusieurs, en équipe

Comme on l'a vu, le formateur peut trouver un soutien très utile à partager avec ses pairs sur la façon de procéder avec les apprentis en difficulté. Ces échanges peuvent avoir lieu lors de temps de concertation de l'équipe organisés autour des questions de l'aménagement des parcours et de l'accueil des apprentis. On peut imaginer plusieurs réunions au cours de l'année, permettant la mutualisation et l'échange de pratiques et une ou deux actualisations.

Une épreuve (ou des épreuves) de maths en situation de travail

Le CFA peut proposer au jury d'agrément des épreuves basées sur la mobilisation de mathématiques dans de véritables situations rencontrées par les apprentis.

Il est probable que les apprentis en situation de handicap ne réussiront pas tout, mais peut-être feront-ils preuve de quelques acquis (comme par exemple, la numération).

Dans le cas des formations en UC, il sera alors possible de solliciter la délibération du jury sur la validation du diplôme : si seules les capacités mathématiques font défaut et si, par ailleurs, tous s'accordent sur les capacités de ces professionnels débutants, le diplôme peut être délivré.

Viser une partie du diplôme seulement

Négocier, en début de contrat d'apprentissage, avec apprenti, employeur et famille, les capacités qui seront visées au cours de la formation, de façon à écarter les capacités que l'on juge au-dessus de ce qui est envisageable pour un apprenti, permettrait, aux apprentis comme à la formatrice, de ne pas se sentir en échec.

Prendre des précautions en entrant en classe

On peut rappeler en début de cours ce qui sera accessible à la fin du cours, en prenant la précaution de rappeler que, pour certains, cela sera au-dessus de ce qui leur est accessible aujourd'hui. Cela permet aux apprentis qui seraient perdus de s'y sentir autorisés, ou légitimes, et non en faute ; c'est alors moins difficile à vivre pour eux.

Construire une nouvelle vision de la réussite

On pourrait accepter que, pour certains apprentis, la réussite soit une bonne insertion professionnelle et une socialisation réussie au risque de ne pas valider quelques capacités.

L'éclairage d'un chercheur

« Quels que soient les apprentis, la tâche prioritaire du formateur consiste à identifier la nature de leurs difficultés et ce sur quoi elles portent, ainsi que ce que chacun est capable de faire. Personne n'est en difficulté vis-à-vis de tout. Lorsque des difficultés se manifestent ou s'expriment, il s'agit d'en faire l'analyse pour trouver les bons moyens d'agir sur ces difficultés ou avec elles.

Dans ce sens, attention à ne pas s'arrêter à des catégories dans lesquelles on place (on enferme) les personnes : "handicapé", "dys", "problèmes familiaux". C'est une façon de masquer la nature effective des difficultés avec lesquelles il faut agir.

Par ailleurs, quelles que soient les difficultés, deux questions sont à poser conjointement : "Comment aider ?" mais aussi "Comment conserver le niveau d'exigence ?", ce qui est une condition première de tout apprentissage. »

Ce qu'il faut retenir

- La classe n'est pas le seul lieu de formation en groupe et de socialisation.
- Des objectifs et des parcours différents pour des apprentis différents.
- La formation et le travail en équipe favorisent la mise en place d'une pédagogie inclusive.
- La notion d'inclusion s'est développée en opposition à celle d'exclusion.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (.../...)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Comment apprend-on ? p. 19

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situations
S5 Christophe « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T1 « Préparer une séance de formation » p. 127
T2 « Animer une séance de formation » p. 131
T5 « Évaluer les acquis des apprentis » p. 143

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Questions fréquentes

11. « Un jeune au statut de handicapé (problèmes visuels ou physiques) se présente comme candidat apprenti. Comment s'y prendre ? Quelles sont les aides et les règles ? » p. 178

SITUATION 4
HÉLÈNE

Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA

Mots-clefs • accueil des apprentis • diplôme visé • équipe de formateurs • explicitation • maître d'apprentissage • métier préparé • retour d'expérience • réussite • statut de salarié • stratégie de formation • vécus en entreprise •

La situation

Après avoir obtenu un bac professionnel « Productions horticoles » début juillet, **Hélène** a signé un contrat d'apprentissage dans une pépinière qui emploie plus de 50 salariés. Elle a débuté son contrat la première semaine d'août et, dans cette entreprise d'envergure, elle est entourée d'adultes plus âgés qu'elle et n'est l'objet d'aucune attention particulière, alors que ses anciens camarades sont en vacances avant de continuer leur cursus par la voie scolaire. Début septembre, lorsqu'elle rejoint le CFA, elle a hâte de retrouver un groupe de jeunes de son âge. Elle a aussi très envie de partager sa première expérience de salariée. Toutefois, la semaine au CFA démarre « sur les chapeaux de roues » par la présentation de l'examen du BTSA et des modules. Finalement, à part dans les temps informels, elle n'a pas tellement l'occasion de raconter ses premières semaines en entreprise. Elle repart du CFA un peu déçue, mais consciente de l'enjeu de l'examen.

Réaction de pairs expérimentés

Émilie, formatrice

« Je me suis formée récemment à la technique de l'explicitation des situations ; je comprends bien la déception d'Hélène.

Jusqu'à ce que je me forme, pendant la première semaine des apprentis au CFA, il y avait 3 heures consacrées au retour d'expérience dans leur emploi du temps. C'est moi qui réalisais cette séquence. C'était l'occasion pour chaque apprenti de présenter en détail l'entreprise où il travaillait mais, pour moi, le but était de récupérer de l'information sur les entreprises.

Même si l'objectif était limité, c'était toutefois un temps intéressant pour les apprentis, auquel ils participaient volontiers. Maintenant que je me suis formée, je suis plus à même de les questionner sur leurs premiers pas de salariés pour mettre en évidence ce qui est saillant et important pour eux, ce qu'ils ont déjà pu apprendre en rapport avec le diplôme préparé et ce qui leur pose question. Je suis sûrement mieux à l'écoute du besoin qu'ont les apprentis, comme Hélène, de partager sur leur première expérience de travail. »

Aline, *coordonnatrice d'un CAP agricole*

«Je ne suis pas coordonnatrice en BTSA, mais en CAP agricole. Je pense qu'en BTSA, la pression de l'examen doit être forte et je comprends que l'équipe se mobilise autour de cet objectif et souhaite fortement sensibiliser les apprentis. Pourtant, je sais maintenant à quel point il est enrichissant de faire parler les apprentis de leur expérience en entreprise, même pour l'obtention du diplôme.

En effet, j'ai participé à un groupe d'analyse de pratiques professionnelles de formateurs de CFA, qui m'a permis d'expérimenter, dans mes séquences pédagogiques, des méthodes d'analyse de l'expérience des apprentis. Je me sens maintenant capable de faire s'exprimer les apprentis et de faire apparaître la variété de leurs points de vue sur :

- les avantages et les inconvénients du système de l'apprentissage ;
- les attentes des employeurs vis-à-vis d'eux (ce qu'attendent les employeurs et ce qu'ils ne veulent pas) ;
- leurs propres attentes, en tant qu'apprentis, vis-à-vis du travail, du CFA, d'eux-mêmes ;
- les travaux qu'ils ont réalisés et ce qu'ils ont appris.

À la fin de ces temps, je demande à chaque apprenti d'écrire ce que la séance lui a apporté, ou ce qu'il retient. Le fait d'identifier les travaux réalisés permet de choisir les thèmes de cours de technique à traiter le plus rapidement possible. Par ailleurs, je peux faire un lien, et eux aussi, entre les travaux qu'ils réalisent dans l'entreprise et le référentiel professionnel, qu'ils découvrent à cette occasion. Au fur et à mesure de la formation, on pourra compléter la mise en correspondance entre les situations de travail qu'ils ont rencontrées et les situations professionnelles du référentiel.»

Quelques éléments de problématique

Être apprenti, dur métier ?

Hélène a fait l'expérience d'un premier travail salarié. Le 1er jour, elle était probablement un peu inquiète sur ses capacités, elle a ensuite intégré un nouveau contexte, des consignes, des collègues… Elle a maintenant acquis une première idée des réalités du travail salarié, de ses joies et probablement aussi de ses peines, et elle a besoin de partager cette première expérience. Elle a aussi besoin de valider la correspondance entre son expérience d'un métier et le diplôme qu'elle va préparer.

Plus largement, des travaux de recherche (conduits par P. Mayen et P. Olry, 2012) mettent en évidence les principales difficultés rencontrées



par les apprentis : vivre simultanément 2 parcours, être séparés de leur groupe d'âge, être parfois isolés en milieu professionnel (dans ce cas, les apprentis ne sont pas considérés comme de « vrais » salariés), être déçus sur la nature du travail ou de l'environnement. Hélène n'a peut-être pas rencontré exactement ces difficultés, mais elle a quitté un monde (la formation initiale scolaire) pour un autre (l'entreprise), et elle n'appartient plus à l'un et pas encore à l'autre.

La formation au CFA n'est-elle que la course au diplôme ?

Les formateurs du CFA connaissent la pression d'une course au diplôme. En effet, le pourcentage de réussite à l'examen est souvent le 1er critère énoncé par les financeurs, les directeurs et aussi les média, pour apprécier la qualité d'un dispositif de formation. C'est souvent le seul reflet qui est donné aux formateurs de leur travail.

Même s'ils ont conscience que l'expérience des apprentis sera (peut-être) un atout dans les épreuves professionnelles (mais pas dans les épreuves générales), le temps est compté et ils donnent alors la priorité aux objectifs de l'examen. Mais finalement, c'est quoi le but ? Est-ce de préparer des apprentis à un diplôme ou de former de futurs professionnels (en obtenant le diplôme au passage) ?

Comme le font supposer les réactions d'Émilie et d'Aline, il y a une richesse incroyable à utiliser un temps de retour d'expérience où les apprentis peuvent parler de leurs activités en situation professionnelle.

Ces temps peuvent inviter les apprentis à faire, entre eux et par eux-mêmes, le lien entre situations professionnelles et étendue du diplôme (telle que prévue dans le référentiel).

Il en résulte l'importance de mobiliser les apprentis tant pour l'obtention du diplôme que pour devenir de bons professionnels.

Les pistes pour agir

Mobiliser les apprentis pour différentes visées, dont le diplôme

La formation, qu'elle se déroule en entreprise ou au CFA, ne vise pas seulement la préparation à un diplôme ; elle vise aussi l'entrée dans un métier, dans une profession. Équipe pédagogique du CFA, maître d'apprentissage et apprenti peuvent se retrouver autour de ces visées, celle de l'examen n'étant pas exclue, mais resituée à une plus juste place. Ainsi, le discours de la première semaine au CFA pourrait aborder non seulement l'examen, les épreuves, les cours, mais aussi le métier, son histoire, son évolution, ses particularités, son contenu.

Un retour d'expérience particulier

Afin de répondre au besoin des apprentis de partager et de valider leur première expérience de salarié, il doit être possible de réserver un moment dans l'emploi du temps de la première semaine au CFA, pour faire une séquence de retour d'expérience. Cette même séquence peut tout à fait répondre au besoin de l'équipe de formateurs de mobiliser les apprentis dans la formation.

Différentes méthodes de retour d'expérience peuvent être mises en œuvre, le principe commun étant de permettre à l'apprenti d'exprimer ses ressentis, ses observations, ses vécus, dans différents buts : se faire une première idée du métier, comprendre l'articulation entre la formation et le métier, se mobiliser activement en entreprise comme au CFA… (voir aussi, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche emblématique T4 « Conduire un retour d'expérience »).

À cette occasion l'équipe souhaitera peut-être :

• faire émerger des conceptions du type : « être apprenti et préparer un BTS » ou « réussites et difficultés de l'apprentissage » ou encore « premières découvertes sur le métier », et les mettre en relation avec des documents (études, archives, témoignages, etc.) ;

• faire apparaître une cohérence entre les contextes d'entreprise de chaque apprenti et le référentiel professionnel, en particulier sa première partie « Contexte socioéconomique du secteur professionnel ». Cela leur permettra de voir que la diversité de leurs situations est à l'image de celle présentée dans le référentiel ;

• établir une correspondance entre les premiers travaux réalisés en entreprise par les apprentis et les situations professionnelles significatives (SPS) du référentiel professionnel, dans le but :

– d'identifier les principales situations de travail à découvrir, pour que l'étendue du diplôme soit couverte ;
– de montrer que même les premières situations vécues sont en lien avec le référentiel et préparent déjà au futur métier et à la validation du diplôme ;
– dans un dernier temps enfin, comme c'est le cas dans la situation d'Hélène, et à l'aide du référentiel de certification, permettre aux apprentis de découvrir la formation, les épreuves d'examen et leur faire apprécier les liens entre leurs situations de travail réelles et les situations d'évaluation (épreuves terminales ou CCF) ; leur permettre de comprendre la stratégie pédagogique de l'équipe de formateurs, le rôle des différents acteurs : formateurs, maître d'apprentissage, apprentis.

Les situations des fiches S5 « Christophe - faire de la pratique » et S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 » illustrent d'autres opportunités d'utiliser le retour d'expérience.

La phase d'accueil, exemple du dispositif « phase zéro »

Dans les années 1990, a été développée, au niveau national, la mise en place d'une « phase zéro ». Elle se déroulait la première semaine où les apprentis venaient au centre et les objectifs étaient de permettre aux apprentis d'apprendre à « être apprenti » et d'intégrer tous les acteurs du dispositif dans la pédagogie de l'alternance, en particulier les maîtres d'apprentissage. Ils avaient créé un contenu type pour cette première semaine et ont fait un tour de France de formation des formateurs.

Déroulement de la phrase d'accueil

Le CFA présentait d'abord aux apprentis la méthode pédagogique qu'il allait utiliser, puis chaque apprenti devait présenter le dispositif à son maître d'apprentissage, ce qui nécessitait qu'il l'ait bien compris.

Ainsi, dans un premier temps, toute l'équipe du CFA participait à présenter tout le cursus de formation, ainsi que les grands principes pédagogiques utilisés, tant pour « faire le lien » avec l'entreprise que pour l'évaluation. Il ne fallait pas entrer dans le détail pour ne pas noyer les apprentis.

La semaine se terminait par une journée avec les maîtres d'apprentissage (pour ceux qui pouvaient venir). Cette journée démarrait par un accueil et se poursuivait par une visite du centre (exploitation, atelier de technologie…). Elle pouvait être ponctuée d'une visite « culturelle » à des fins plus conviviales et qui permettait des échanges plus personnels. Les apprentis devaient réaliser un compte rendu.

Ensuite, le dispositif pédagogique était présenté aux maîtres d'apprentissage par leurs apprentis.

Les outils, comme le livret d'apprentissage, étaient présentés avec les fiches navettes dans lesquelles figuraient « ce que j'ai fait » et « ce que je dois ramener pour la prochaine fois ». Le principe pédagogique correspondant était que les apprentis ne repartaient jamais en entreprise sans savoir ce qu'ils avaient à y faire sur le plan pédagogique.

Parfois la phase d'accueil était « décentralisée » à l'extérieur du centre, en centre de loisirs avec hébergement par exemple, et les soirées conviviales ou autres activités sportives permettaient de renforcer encore les liens, d'une part, entre les apprentis et, d'autre part, entre formateurs et apprentis.

Il arrive de voir sur le terrain des exemples de « phase zéro » détournée : c'est le cas quand l'inspecteur du travail est invité à une réunion des maîtres d'apprentissage et leur parle de règles du travail, de congés payés et de ce qui peut être inspecté ; ou quand la journée dédiée aux maîtres d'apprentissage se déroule sans que personne ne leur parle ni de pédagogie, ni des apprentissages. Il est bien plus « valorisant » que l'apprenti explique au maître d'apprentissage quels sont les objectifs de la formation et comment celle-ci est organisée.

Qu'est-ce que ça apporte ?

Une semaine construite de cette façon présente des avantages pour tout le monde.

Pour les apprentis, cela permet de faire une rupture totale par rapport à « l'école » dans son aspect scolaire et de « tourner la page » avec leur « ancienne façon » d'apprendre.

Ils comprennent alors qu'ils ne sont pas « 15 jours au travail et 15 jours en formation » mais « tout le temps au travail et tout le temps en formation ». Ils sont plus efficacement porteurs du lien entre l'entreprise et le centre dont ils ont compris le sens et dans lequel ils sont engagés par des « agir » ; en même temps, ayant compris les principes et ce qui est prévu en termes d'apprentissage, ils peuvent aussi être exigeants.

Tous les formateurs sont impliqués dans cette semaine et sa préparation, ce qui produit un engagement de leur part dans une pédagogie spécifique à l'alternance.

La participation du maître d'apprentissage au lancement de la formation, sur invitation de son apprenti, suscite chez lui plus d'intérêt pour le parcours de formation et les objectifs d'apprentissage partagés avec le centre.

Cela rend aussi plus vivant le suivi en entreprise réalisé par le formateur quand il s'y rend.

Une telle semaine apporte beaucoup en termes de prévention des ruptures de contrat et évite un certain nombre de médiations ou autres conflits avec l'équipe pédagogique. Un apprenti qui a vécu une telle semaine n'aura pas du tout le même comportement. Il risque moins d'être agressif vis-à-vis des formateurs, il respectera plus facilement les règles.

Cette phase d'accueil permet de poser, de définir le cadre et les règles tout en permettant à l'apprenti d'en comprendre l'origine et l'utilité. Cela évite qu'il les cherche « à tâtons », en testant ou en franchissant les limites.

L'éclairage d'un chercheur

« Les attentes des apprentis vis-à-vis de leur formation et de leur parcours ne recoupent pas toujours ce qui leur est proposé. Pourtant, ces attentes sont souvent légitimes. Elles ne sont pas toujours connues ni prises en compte par les formateurs qui sont eux aussi (légitimement) préoccupés par les contraintes de la formation et par les objectifs de réussite scolaire et de réussite à l'examen.

Les apprentis s'attendent à ce que leur formation soit effectivement professionnelle. Ignorer leur expérience professionnelle engendre une déception de cette attente. Mais elle peut aussi apparaître comme un manque de considération pour cette expérience, pour les réussites et les difficultés qu'elle contient. C'est aussi un manque de reconnaissance qui est en jeu et c'est à prendre très au sérieux. »

Ce qu'il faut retenir

- L'expérience dans l'entreprise est une ressource pour l'apprenti et pour le formateur.
- L'analyse de l'expérience permet de la mettre en lien avec le diplôme et avec son référentiel professionnel.
- Différentes méthodes permettent d'accompagner les apprentis dans l'analyse de leur expérience.
- Une semaine d'accueil rassemblant tous les acteurs de la formation permet d'établir entre eux le contrat pédagogique de l'alternance.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
L'apprentissage, une voie exigeante p. 15
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du maître d'apprentissage p. 25
Rôle de l'apprenti p. 26

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S5 Christophe « Un formateur veut faire de la pratique » p. 65
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S8 Anne « La visite en entreprise pose question » (accueil des maîtres d'apprentissage) p. 81
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139
T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

SITUATION 5

CHRISTOPHE

Un formateur veut faire de la pratique

Mots-clefs • atelier de l'établissement • exploitation agricole de l'établissement • motivation • pratique *versus* théorie • référentiel de diplôme • réussite • retour d'expérience • stratégie pédagogique • vécus en entreprise •

La situation

Christophe est formateur au CFA agricole depuis un an lorsqu'on lui confie le machinisme en CAP agricole « Production agricole et utilisation du matériel » (CAP agricole en UC) pour compléter son emploi du temps, qui est centré sur l'économie-gestion. Ancien agriculteur, plutôt à l'aise en machinisme, Christophe accepte. Peu de temps après le démarrage, il trouve ce cours très difficile. « Les apprentis ont beaucoup de mal à rester en salle, ils aimeraient qu'on fasse de la pratique, et moi aussi d'ailleurs, mais la direction m'a expliqué qu'il n'était pas possible de les prendre en atelier, et que, par ailleurs, la pratique se faisait en entreprise, pas au CFA. Je trouve dur de ne faire avec eux que de la théorie ».

Réaction de pairs expérimentés

Aline, *formatrice en agronomie et coordonnatrice de la classe de CAP agricole*

« Il me semble qu'en machinisme les apprentis s'attendent à faire de la pratique. Même si devant eux je tiens le discours "vous êtes formés en entreprise par votre patron", je trouverais intéressant qu'ils soient aussi formés en pratique au CFA, car ils ne voient pas tout en entreprise, et surtout ils ne voient qu'une façon de faire. On peut avoir recours à des « stages », mais uniquement si les activités de l'entreprise empêchent d'évaluer un objectif du référentiel.

Ceci dit, dans mes cours, ils ne demandent pas à faire du terrain. Comment je fais ?

Ils parlent beaucoup de ce qu'ils ont fait en entreprise, ils sont habitués à ça. Par exemple, la semaine dernière, ils avaient presque tous semé du tournesol ou du maïs. Alors, on peut aborder plein de choses en lien avec ces semis. Ils s'écoutent et parlent à tour de rôle, car c'est une règle du jeu qui a été posée dès le début de l'année.

En début d'année, pour favoriser les retours d'expérience, je laisse d'abord parler les plus à l'aise, les moins timides, et tous comprennent que cet exercice peut se dérouler sans que personne ne soit jugé.

Avec les plus timides, je peux en discuter en entretien individuel, pour les inciter à participer à l'exercice. Parfois, les apprentis ne savent pas répondre à des questions relatives au travail effectué, ils repartent alors en entreprise avec des points à éclaircir.

Avec les CAP, il faut bien structurer le cours et toujours rappeler cette structure.

J'essaie de rendre les apprentis actifs. Par exemple, le dernier cours portait sur les produits phytosanitaires : j'ai tracé un tableau à remplir au tableau, avec des colonnes à renseigner, et tous ensemble ils ont fait des propositions, souvent justes, parfois fausses, mais du coup c'était l'occasion de s'arrêter et d'en parler. Ils savent énormément de choses.

Si je ne peux pas les faire participer de cette façon, j'essaie de les rendre actifs d'une autre façon, avec des exercices à faire, des choses à manipuler… mais il me semble essentiel de toujours les ramener à l'expérience du terrain.

Je m'appuie donc beaucoup sur ce qui est fait chez les maîtres d'apprentissage. Pour les apprentis, ce qui est fait en entreprise, ce que dit le patron, ce n'est pas discutable. J'ai participé à une formation sur le retour d'expérience ; cela m'a permis de prendre conscience de ce que je fais dans les cours et m'a incitée à favoriser les moments où les apprentis parlent de leur entreprise. Ces moments ne sont pas formels, mais il s'y échange beaucoup de choses, beaucoup de sujets sont abordés. »

Françoise, *coordonnatrice depuis 7 ans*

« En tant que coordonnatrice, je prendrais bien évidemment en compte la problématique du formateur et je l'accompagnerais pour trouver des solutions.

C'est un agriculteur formateur ; de par son expérience, il est capable d'apporter en cours un vécu, des pratiques. Sa pédagogie va passer par là : il va préférer recourir à du "concret", du terrain pour transmettre les savoirs ; ceci est cohérent.

Les publics apprenants concernés sont des apprentis de niveau 5 qui savent parfaitement dans quels domaines ils peuvent demander de la pratique. Ils n'auraient pas fait cette demande en cours d'économie-gestion.

Trois solutions me paraissent envisageables :

- réaliser de la pratique dans les ateliers de l'exploitation de l'EPL (dans mon cas, je participe à l'organisation de ces séances avec les salariés de l'exploitation, en commençant par réserver les ateliers et en adaptant les plannings) ;
- organiser la visite des exploitations des maîtres d'apprentissage des apprentis concernés. Cela permet d'atteindre plusieurs objectifs : observation de plusieurs matériels et méthodes de travail ; valorisation des lieux d'apprentissage des jeunes – c'est toujours une fierté pour les apprentis de présenter leur lieu d'apprentissage ; association des maîtres d'apprentissage à ces visites, ce qui permet de renforcer le lien CFA/entreprise ;
- organiser une visite de CUMA (Coopérative d'Utilisation de Matériel Agricole) en tant que lieu de concentration de matériels variés.

Les deux dernières propositions ne permettent pas de réaliser de la pratique mais apportent une respiration dans la formation. Cela donne une base concrète au formateur pour aborder ensuite la théorie en salle de cours. »

Quelques éléments de la problématique

Intéresser et rendre actifs les apprenants

Christophe cherche à intéresser les apprentis, c'est légitime et souhaitable. Il sait que certains d'entre eux sont passionnés par les machines agricoles, la conduite, voire la mécanique, et il les placerait bien en situation de « faire quelque chose » en atelier. Pour autant, seraient-ils tous intéressés ? Par ailleurs, est-il indispensable d'être en atelier pour les intéresser ? Christophe ne peut-il pas prendre appui sur leurs intérêts et leurs pratiques pour avoir une séance intéressante ? Enfin, comment mettre en activité les apprentis en dehors de l'atelier ?

Faire de la pratique, est-ce la seule stratégie pédagogique envisageable ? Être formateur, est-ce avoir une seule pédagogie ?

Christophe envisage une stratégie pédagogique qu'il estime adaptée au public et aux objectifs de la formation : la pratique en atelier. Il postule que seule la pratique va intéresser les apprentis et, pour l'instant, il n'envisage pas d'autre stratégie. En reprenant les buts de Christophe, à savoir : d'une part, rendre les apprentis actifs et, d'autre part, les voir maîtriser les capacités du référentiel et leurs futures situations de travail, d'autres stratégies pédagogiques paraissent envisageables.

Les pistes pour agir

Prendre appui sur le référentiel

Avant de décider de la façon dont les séances de machinisme vont être conduites, il serait utile de lire à nouveau le référentiel du diplôme : à la fois le référentiel professionnel, pour appréhender les catégories de situations de travail auxquelles l'apprenti doit être préparé, et le référentiel de certification, pour connaître les capacités dont l'apprenti devra démontrer la maîtrise.

Il est évident que l'apprenti, en entreprise comme en formation, ne sera pas amené à utiliser tous les matériels possibles, ni à les entretenir tous. Ce qui est visé, c'est qu'il puisse, en entreprise et si nécessaire en complément au CFA, être confronté aux différentes classes de situations (conduite d'engins agricoles, réalisation de travaux, entretien et réparations), non seulement pour acquérir des savoir-faire, mais aussi pour apprendre à raisonner dans des situations variées, en mobilisant les connaissances adaptées. Les modalités d'évaluation préconisées pour les capacités de machinisme prennent appui sur des activités réalisées dans les périodes en milieu professionnel, sur lesquelles le maître d'apprentissage donne un avis, activités qui donnent lieu ensuite à un oral d'explicitation. L'explicitation d'un travail réalisé n'est pas spontanée, ce sont les questions du formateur qui vont permettre à l'apprenti d'entrer dans la réflexion à partir d'un travail vécu (voir aussi partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / « Comment apprend-on ? » p. 19 et « Rôle du formateur » p. 21).

La lecture du référentiel de diplôme donne donc un cadre fondamental pour bâtir la stratégie pédagogique et les séances de formation (voir, ci-avant, la fiche Situation S1 Paul « Les matières générales au CFA » ; voir, en partie 3 du Guide, les fiches d'analyse des Tâches T1 « Préparer une séance de formation » et T6 « Stratégie de formation » et voir, en partie 4 du Guide, « Les diplômes et leur mise en œuvre / Le référentiel de diplôme » p. 164). Si un apprenti n'est pas confronté en entreprise aux situations d'un

champ de compétences prévu au référentiel, c'est au CFA qu'il pourra l'être. C'est au CFA que l'apprenti va prendre du recul sur les travaux réalisés, mobiliser du vocabulaire technique pour décrire travaux et matériels, enrichir ou modifier les raisonnements qui sont les siens, envisager d'autres façons de faire, se préparer à de nouvelles situations que celles qu'il rencontre aujourd'hui dans son entreprise.

Susciter l'intérêt en classe

Dans les témoignages, des formatrices expérimentées expliquent qu'on peut intéresser les apprentis en classe ; pour cela, elles mobilisent une large palette de stratégies acquises par l'expérience et/ou par la formation. Elles invitent la pratique en classe, par le retour d'expérience, qu'elles ont appris à structurer, à organiser. Elles utilisent des modalités pédagogiques variées pour faire le cours : usage de supports visuels pour l'une, interactivité pour l'autre, évaluations formatives fréquentes (voir, ci-avant, les fiches Situation S3 « Élise - deux apprentis travailleurs handicapés » et S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe » et voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T5 « Évaluer les acquis »).

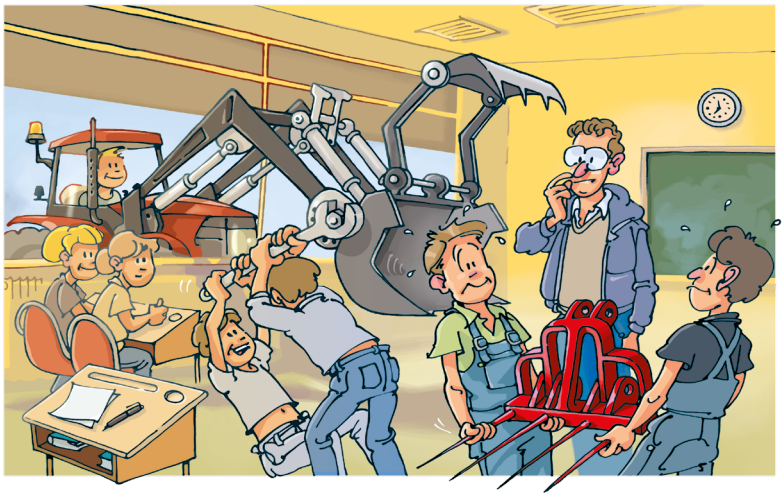
S'appuyer sur les expériences vécues en entreprise

Dans son entreprise d'alternance, l'apprenti utilise les matériels présents et comme son employeur le lui demande ; chaque apprenti a une expérience singulière de conduite et d'entretien des machines. Certes, le CFA peut constituer un lieu pour vivre une expérience complémentaire, avec d'autres machines agricoles ; toutefois, il est aussi le lieu pour analyser l'expérience singulière vécue par chacun en entreprise, la confronter aux autres expériences singulières, l'enrichir, comme le suggèrent les formatrices qui témoignent.

Cette confrontation n'est pas spontanée, elle se structure, s'organise, pour créer une écoute réciproque et un questionnement. Elle permet de dégager ce qui fait règle, ce qui pourra être transféré dans de nouvelles situations (voir, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance » en particulier « Rôle du formateur / Faire dire l'expérience… » p. 22 et « Habituer à une démarche réflexive » p. 24 ; voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche emblématique T4 « Conduire un retour d'expérience »).

Pour favoriser les retours d'expérience, les apprentis peuvent apporter des photos de chantier ou des petites vidéos, qui vont favoriser la mise en mots.

Les situations des fiches S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe », S4 « Hélène - accueil des apprentis et des maîtres d'apprentissage » et, plus loin, S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 » illustrent d'autres opportunités d'utiliser le retour d'expérience.



S'appuyer sur l'atelier de machinisme ou sur l'exploitation de l'établissement

Le CFA complète la formation en entreprise, c'est sa mission ; en conséquence, la question de l'utilisation de l'atelier de machinisme est à raisonner en complémentarité avec les activités en entreprise. Le CFA peut utiliser l'ensemble des ressources et équipements de l'établissement (voir, en partie 4 du Guide, « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage » : « Lieux de décision » p. 152).

De même, le matériel et les équipements utilisés dans l'exploitation de l'établissement peuvent être source d'intérêt et d'apprentissages pour les apprentis, en permettant la découverte de matériels différents, d'usages différents, de façons de procéder différentes. L'exploitation de l'EPL est aussi un lieu qui permet d'aborder les aspects sur la sécurité et l'ergonomie.

Pouvoir s'appuyer sur un support, ce n'est pas seulement à des fins de « pratiquer », c'est aussi, pour les apprentis, une occasion de comparer, de comprendre ce qui est pareil, ce qui diffère, de creuser en quoi ça diffère, ce que ça produit, d'affiner un raisonnement à partir d'une entrée pragmatique et située.

Faire entrer la pratique en classe

Il serait intéressant d'analyser avec Christophe ce qu'il ferait exactement s'il était en atelier (situation, selon lui, optimale), ce qu'il ferait faire aux apprentis pour leur permettre d'apprendre. Cette analyse permettrait d'identifier à quoi il repère qu'une séance est réussie, et il pourrait alors se dire : « Bien que je ne sois pas dans la situation "optimale", je peux trouver d'autres stratégies pour atteindre les mêmes buts ».

Il y a d'autres façons de faire entrer la pratique en classe. Le retour d'expérience a été abordé ; le formateur peut aussi s'appuyer sur des vidéos de salariés au travail – salariés experts ou salariés confrontés à des difficultés – pour produire du raisonnement à partir de la question : comment s'y prendre pour réussir dans une situation donnée ?

L'éclairage d'un chercheur

« Y a-t-il une méthode qui s'impose à un formateur ? La liberté pédagogique peut avoir du sens. La référence essentielle est la suivante : qu'est-ce qui doit être appris ? Qu'est-ce que les apprentis doivent savoir et savoir faire ? Tous les moyens pédagogiques sont bons s'ils permettent les apprentissages visés et de développer, chez les apprentis, les capacités attendues et la capacité à raisonner, à chercher, trouver des solutions.

Toute discipline (y compris la physique) peut être enseignée avec ou par plusieurs méthodes. L'idée selon laquelle il faudrait être en classe quand on est en formation dans un dispositif par l'apprentissage, parce que le reste s'apprendrait en situation, est sans fondement.

Cela ne pourrait que renforcer les oppositions désastreuses entre théorie et pratique, entre école et entreprise, oppositions contre lesquelles il faut sans cesse lutter.

Les sciences se sont créées et développées dans et par une multiplicité de méthodes et par l'observation concrète et l'expérimentation pratique. Ce qu'on appelle « liberté pédagogique » n'est pas la possibilité d'enseigner n'importe quoi, n'importe comment, mais de choisir, en fonction de ceux qui apprennent, les meilleurs moyens pour qu'ils apprennent ce qui est attendu. »

Ce qu'il faut retenir

- Il n'y a pas que la pratique professionnelle qui permette d'être actif dans les apprentissages.
- On peut « inviter » la pratique en classe pour la questionner, la raisonner.
- Grâce à l'exploitation agricole ou à l'atelier technologique de l'établissement, l'apprenti peut découvrir d'autres façons de faire que celles rencontrées dans son entreprise d'alternance.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S1 Paul « À quoi servent les matières générales au CFA ? » p. 33
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S10 Dominique « L'emploi du temps est un casse-tête » p. 97

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T1 « Préparer une séance de formation » p. 127
T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139

PARTIE 4 - Repères organisationnels
Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage
Lieux de décision p. 152
Questions fréquentes
7. « Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles ? » p. 174
18. « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? » p. 182
19. « Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un(e) apprenti(e) conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? » p. 182
20. « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprenti(e)s : dans le jardin du domicile d'un ami (horticulture) ?, sur mon exploitation ?, pour des travaux agricoles ? » p. 183

SITUATION 6
LIONEL

Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis

Mots-clefs • atelier de l'établissement • centre de ressources • chahut • formation en entreprise • individualisation • machines • pratique *versus* théorie • positionnement • équipe de formateurs • sécurité •

La situation

Pendant 8 à 10 semaines, **Lionel** consacre 2 heures hebdomadaires à des séances d'apprentissage de conduite de tracteur ou d'engin, sur un lieu réservé à cet effet (une sorte de plateau technique, sans aménagement particulier). Un seul apprenti sur le tracteur avec lui, et Lionel doit gérer en même temps les autres apprentis (10 en tout) qui attendent leur tour. Ce n'est pas l'acte d'enseignement individuel avec un apprenti qui lui pose problème, même si cela demande d'être vigilant en raison de la sécurité et du coût du matériel, mais la gestion du groupe d'apprentis qui attend. Il n'est pas évident de les avoir en permanence sous les yeux alors qu'ils peuvent s'amuser entre eux, puis faire des choses qui peuvent s'avérer dangereuses. Ces situations où Lionel se concentre à la fois sur la progression d'un apprenti et sur la tranquillité du groupe qui attend finissent par devenir stressantes. Par ailleurs, les apprentis se plaignent du manque de pratique et de rester « sur leur faim » après ce temps que Lionel considère pourtant comme professionnel.

Réaction de pairs expérimentés

Chloé, *formatrice en aménagements paysagers et responsable pédagogique*

« Pendant les heures de formation au CFA, je trouve qu'on ne doit pas laisser les apprentis sans rien faire, sans qu'ils aient l'opportunité de se former, de progresser.

Dans le cas de Lionel, plusieurs pistes me paraissent envisageables, sachant que la plupart se raisonnent non seulement à son niveau, mais aussi au niveau du pilotage de la formation.

Il me semble qu'on peut donner un travail à faire aux apprentis qui attendent : un travail d'observation, un travail sur un autre thème du cours, ou alors, si le centre de formation dispose d'un centre de ressources, une activité pédagogique dans ce cadre.

Dans tous les cas, il est nécessaire de préparer ces activités pédagogiques. Si le groupe des

apprentis est autonome, la réalisation en autonomie d'un chantier d'aménagements paysagers sur le plateau technique peut être proposée, mais avec des apprentis en début de contrat (BPA ou première année de bac professionnel), ce n'est pas envisageable. Une semaine du planning de formation peut aussi être dédiée à la conduite d'engins agricoles, en faisant en amont une évaluation des acquis des apprentis (positionnement), de façon à ne les faire venir en formation qu'à hauteur de leurs besoins, et en leur permettant de rester en entreprise lorsque qu'ils n'ont pas besoin d'être formés au centre. »



Quelques éléments de la problématique

La sécurité des apprentis

Lionel se préoccupe, et c'est bien légitime, de la sécurité de l'ensemble de son groupe d'apprentis : tant pour celui qui est sur le tracteur que pour ceux qui attendent dans un lieu pouvant présenter des risques, surtout si les apprentis s'amusent. Il a probablement en tête que l'établissement et lui-même, en tant que salarié, doivent avoir pris, avec diligence, les mesures nécessaires pour assurer la sécurité de tous.

Placer un seul apprenti en situation d'apprendre

La séance pédagogique de Lionel n'est conçue que pour un seul apprenti à la fois, les autres ayant pour tâche « d'attendre leur tour ».
L'apprentissage de la conduite d'un engin agricole nécessite, comme en autoécole, un guidage individuel. Toutefois, le dispositif de formation du CFA n'est pas celui d'un tracteur-école avec des séances individuelles, mais implique des séances collectives. Comment penser l'organisation de la formation pour que les séances profitent à tous, ou pour offrir des séances individuelles ?

Laisser des apprentis inactifs

Les apprentis ont du mal à attendre sagement leur tour ; ils ont besoin d'être actifs et l'ennui les conduit à inventer une activité qui les occupe, voire qui les amuse, pourquoi pas des jeux ? Ils ne cherchent pas pour autant à provoquer le formateur.

Les apprentis voudraient pratiquer plus : ils ont choisi une filière professionnelle car ils ont envie de se confronter à la réalité d'un métier tout de suite, sans attendre la fin de leurs études. Pour eux, un cours avec un formateur de « technique », c'est forcément un cours où ils vont apprendre leur métier, pas un cours où ils vont passer du temps à attendre.

Quelle place pour les situations vécues en entreprise ?

Qu'en est-il de la conduite d'engins effectuée en entreprise : est-elle pratiquée ? Si non, pour quelles raisons ? Si oui, comment Lionel fait-il le lien entre son enseignement et les apprentissages de la conduite vécus en entreprise, avec le maître d'apprentissage ?

Dans le groupe des apprentis, certains conduisent probablement déjà, et d'autres pas du tout. Comment sont valorisés (ou pas) les acquis de ceux qui savent conduire ? Peuvent-ils être utiles à d'autres ? Ceux qui ont déjà conduit se sont plus ou moins bien débrouillés ; ils ont pu se poser des questions ; ils ont tiré de leur expérience quelques règles d'action, valables pour les situations rencontrées. Ne serait-il pas intéressant, pour le formateur et pour le groupe, d'explorer les apprentissages qui ont débuté en entreprise, là où les apprentis estiment faire « un vrai métier » par opposition au « métier d'élève » ?

Quel modèle d'individualisation, au-delà du tour de rôle sur le tracteur ?

La conception qu'a Lionel de la formation individualisée semble consister à donner à chaque apprenti l'occasion d'un cours particulier avec lui. Dans cette conception, chaque apprenti peut bénéficier de conseils et d'encouragements à sa mesure, sur un temps toutefois réduit. Cette conception de la formation individualisée peut être interrogée : n'y a-t-il pas une autre organisation possible ?, une organisation qui pourrait conserver un accompagnement individuel à la conduite, avec en parallèle des activités de formation proposées à tous, éventuellement sous le regard d'une autre personne (par exemple : un accompagnateur en centre de ressources). N'est-ce pas le sens du témoignage de Chloé ?

Les pistes pour agir

Rappeler les règles de sécurité

Au démarrage de chaque séance, même si elles se déroulent selon le même scénario, il est important de rappeler à tous les apprentis les règles de sécurité qui s'imposent, à celui qui conduit comme à ceux qui attendent leur tour. En préparation de chaque séance, il est rappelé aux apprentis d'apporter leurs équipements de sécurité et demandé de l'inscrire dans leur agenda (cahier de texte). Cette mesure permet de s'assurer que les mesures nécessaires ont été mises en œuvre par le CFA (actuellement s'applique la circulaire interministérielle n° 11 du 23 octobre 2013 SG/SAFSL/SDTPS/C2013-1505 DGER/C2013-2015 - modification prévue en 2015).

Revisiter la conception de la formation

Apprendre à conduire un engin agricole sur un plateau n'est qu'un objectif de formation au sein d'une finalité professionnelle plus vaste. Partant de cette finalité, il est possible de reconsidérer en équipe l'organisation pédagogique, dans la visée d'une préparation à des situations courantes de travail (voir les fiches Situation S9 « Julie - une nouvelle formation » et S10 « Dominique - l'emploi du temps »).

L'équipe pourrait imaginer que la formation prenne appui sur une activité globale dans laquelle les apprentis ont à réaliser une production (collective et individuelle) les obligeant à se former, entre autres, à la conduite d'engins. Des séquences pourraient intégrer les aspects fondamentaux liés à la sécurité, puis un premier apprentissage de la conduite au CFA, pour ceux qui n'en ont jamais fait, avant un apprentissage approfondi en entreprise (à convenir avec les maîtres d'apprentissage). En rentrant au CFA, une séance de retour d'expérience autour de la conduite d'engins pourrait faire connaître diverses méthodes et faire émerger des questions et être suivie d'un renforcement pratique pour ceux qui en ont besoin. Tout ceci pourrait faire partie d'une activité globale impliquant plusieurs séances de formation, autres que la conduite de tracteur, et mobilisant les apprentis sur une production (par exemple : un blog sur « Comment réussir un chantier de… ? », un article pour une revue spécialisée). Ainsi, chaque apprenti, même lorsqu'il n'est pas sur le tracteur, se retrouverait mobilisé dans une activité collaborative plus large, dans laquelle chacun aura sa place si les règles du jeu ont été clairement posées. Les apprentis les plus expérimentés en conduite pourraient alors faire bénéficier le groupe de leur expérience.

La fiche Situation précédente S5 « Christophe - faire de la pratique » ainsi que la fiche d'analyse de cette Tâche emblématique T4 « Conduire un retour d'expérience » en partie 3 du Guide, donnent plus de détails sur le retour d'expérience.

Individualiser la formation

L'organisation de la formation proposée dans le point précédent peut correspondre à une forme d'individualisation de la formation, au sens où chacun peut progresser à son rythme et valoriser les expériences vécues dans son entreprise.

En conservant l'organisation pédagogique qui consiste à prendre les apprentis individuellement sur un engin (en étant à côté en cabine), une autre forme d'individualisation consisterait à proposer, aux apprentis qui attendent, une activité pédagogique pouvant être réalisée en autonomie pendant un temps court. Cette activité devra être préparée par le formateur afin de donner des consignes précises, et de l'évaluer à la fin (voir, en partie 2 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T1 « Préparer une séance »).

Lorsque l'établissement est constitué en centre de ressources (CdR), une autre organisation est envisageable car le formateur dispose d'une possibilité d'accueil et d'accompagnement d'apprentis pour une activité de formation. Cette activité fait alors partie du parcours de formation contractualisé avec chaque apprenti ; elle correspond à des souhaits de formation qu'il a exprimés ou bien à des besoins détectés par l'équipe lors d'un positionnement. Les activités proposées comportent guidage et stimulation, et peuvent, pour partie, se réaliser en autonomie ou avec l'accompagnateur du centre de ressources. Les activités comportent aussi une évaluation formative (autoévaluation ou évaluation par un formateur) qui permet à l'apprenti de vérifier ses acquisitions (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T5 « Évaluer les acquis des apprentis »).

L'éclairage d'un chercheur

« Le problème de cette situation est organisationnel et il ne doit pas retomber sur les épaules du formateur, ni sur celles… des apprentis.

Faire d'un apprentissage individuel une séance de groupe est une erreur, puisqu'on assiste ici à un gaspillage du temps de formation des apprentis, et à un stress important pour le formateur, qui ne peut pas s'acquitter d'une tâche impossible.

Il faut dissocier le temps d'intervention du formateur (consacré ici à 1 apprenti à la fois), du temps de formation des apprentis, qui doivent bénéficier d'une activité d'apprentissage effective. »

Le facteur qui est à considérer en permanence est : « Comment une situation de formation peut-elle avoir un potentiel d'apprentissage le plus riche possible ? », donc, dans une séquence donnée : « Quelles activités sont suscitées chez l'apprenti ? ».

« Attendre (en "tchatchant") que le formateur ait fini avec un des apprentis, est donc une séquence à "potentiel nul" d'apprentissage. »

Ce qu'il faut retenir

- Être inactif ne permet pas d'apprendre. Attendre sans rien faire conduit à chercher une occupation imprévue.
- Si l'organisation des séances le permet, les apprentis peuvent réaliser des activités de formation en autonomie et à leur rythme.
- L'individualisation peut se baser sur l'évaluation des acquis et des besoins de formation (positionnement).
- L'individualisation peut prendre de nombreuses formes différentes.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (…/…)

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91
S10 Dominique « L'emploi du temps est un casse-tête » p. 97

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T1 « Préparer une séance de formation » p. 127
T5 « Évaluer les acquis des apprentis » p. 143
T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 4 - Repères organisationnels
Questions fréquentes

7. « Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles ? » p. 174
18. « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? » p. 182
20. « Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un(e) apprenti(e) conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? » p. 183
21. « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprenti(e)s : dans le jardin du domicile d'un ami (horticulture) ?, sur mon exploitation ?, pour des travaux agricoles ? » p. 183
22. « Les apprentis arrivent en cours et je veux faire un TP, ils n'ont pas les vêtements/ les équipements de sécurité. Que dois-je faire ? » p. 184

SITUATION 7
NADINE

Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail

Mots-clefs • capacité à raisonner • évaluation en situation de travail • rôle du formateur, rôle des professionnels, rôle du maître d'apprentissage • exploitation agricole de l'établissement • pratique *versus* théorie •

La situation

Nadine est formatrice en viticulture et œnologie avec des apprentis préparant un BPA « Travaux de la vigne et du vin ». Il y a un mois, elle a fait son cours sur la taille de la vigne en salle. Elle l'a ensuite illustré sur l'exploitation de l'EPL. Pour évaluer la taille, elle a décidé de faire deux épreuves. La première est une épreuve écrite de connaissances, dans laquelle les apprentis ont surtout à répondre à des questions de cours et à compléter ou utiliser des schémas. La seconde épreuve est pratique, les apprentis ont à réaliser la taille sur les vignes du lycée sous les yeux d'un jury de professionnels. Elle a souhaité cette modalité pour donner une dimension plus professionnelle à cette épreuve. Lors de la partie pratique, elle fournit aux professionnels une grille qu'ils auront à remplir, avec plusieurs critères.

Elle avait l'impression d'avoir bien pensé cette méthode, mais à l'issue de ces deux épreuves, elle fait des constats plutôt inquiétants. Les apprentis qui ont réussi l'épreuve écrite ne sont pas forcément ceux qui ont réussi l'épreuve pratique de taille. Inversement, les apprentis qui se sont le mieux débrouillés sur la vigne du lycée n'ont pas forcément réussi l'écrit. Pourtant, lors de l'épreuve de taille, les professionnels du jury posaient bien les questions relatives aux éléments techniques de la taille. À la fin de la journée de l'épreuve de taille, elle a été aussi très étonnée d'entendre les professionnels dire qu'ils n'embaucheraient quasiment aucun candidat sur leur exploitation, au vu de leur manière de tailler. Nadine se demande donc si son évaluation est pertinente. Elle pense s'y être mal prise.

Réaction de pairs expérimentés

Coralie, formatrice en viticulture et responsable pédagogique d'un BPA «Travaux de la vigne et du vin»

«Avant, je procédais un peu comme Nadine. Je cherchais à confier à des professionnels l'évaluation des gestes et des techniques sur le vignoble de l'établissement.

Je me suis vite retrouvée face au même problème qu'elle. J'ai en effet remarqué que les professionnels du jury avaient besoin de beaucoup d'instructions de ma part et demandaient des grilles très précises. Pourtant, s'ils appliquaient les grilles, leurs commentaires en fin de journée n'étaient pas vraiment en phase avec les résultats de la grille. Ils disaient souvent : "Oui, il connaît les gestes, il a su répondre aux questions, mais je ne lui confierais pas mes vignes".

J'ai aussi constaté que les professionnels posaient des questions sur les aspects théoriques de la taille, mais que ces questions n'étaient pas toujours en phase avec mes cours, donc avec l'épreuve écrite que je faisais passer aux apprentis.

Face à ces contradictions, j'ai cherché à relier les deux évaluations. Aujourd'hui, je ne propose qu'une seule épreuve sur le terrain et je fais partie du jury. Les connaissances théoriques et pratiques sont évaluées en même temps et les résultats sont plus cohérents, même si, parfois, il y a des discussions entre les professionnels et moi pour prendre une décision.»

Gabriel, formateur technique en viticulture pour un groupe de CAP agricole

«Moi, je ne fais qu'une seule évaluation sur le terrain, à laquelle je participe avec des professionnels. Avant, cette évaluation était réalisée sur l'exploitation de l'établissement. Les résultats étaient corrects et beaucoup réussissaient cette épreuve pratique. Pourtant, lors de mes visites en entreprise, l'avis des maîtres d'apprentissage était parfois différent des résultats des apprentis à l'évaluation. Ils me disaient que, chez eux, les apprentis avaient du mal avec la taille et qu'ils devaient souvent passer du temps avec eux pour leur apprendre à tailler. Inversement, certains apprentis réussissaient mieux la taille chez leur maître d'apprentissage que lors de l'évaluation au centre.

Devant cette difficulté, il m'a semblé qu'il fallait les évaluer sur leur exploitation d'apprentissage en faisant participer leur maître d'apprentissage. Je procède aujourd'hui de cette façon. Je me déplace avec un professionnel sur chacune des exploitations pour évaluer les apprentis. Je me suis aperçu qu'en procédant de cette manière, le maître d'apprentissage est questionné par le professionnel du jury et que le remplissage de la grille donne lieu à débat entre nous.

Les résultats me satisfont beaucoup plus car il me semble qu'ils articulent plus les aspects théoriques de la taille avec les réalités du terrain. Le professionnel présent se réfère d'ailleurs moins à la grille que lors de l'évaluation en centre. Cela a eu également un effet sur mes cours où je prends plus en compte les particularités des exploitations d'apprentissage des apprentis.»

Quelques éléments de la problématique

La réussite de l'épreuve de connaissances n'est pas gage de réussite de l'épreuve pratique ; du coup, cette séparation est-elle pertinente ? L'apport de connaissances a-t-il véritablement un intérêt en dehors de sa mobilisation dans le travail ?

Évaluation : entre cadrage et initiative

Il y a une différence dans la posture des professionnels quand ils sont en situation d'évaluer au lycée, lors d'une épreuve, et quand ils évaluent le travail de l'apprenti sur leurs exploitations. L'évaluation dans un cadre « scolaire » se veut identique pour tous. Elle cherche donc, avec une visée d'égalité, à « gommer » les paramètres spécifiques que chacun rencontre par la spécificité de son exploitation d'apprentissage. Dans son témoignage, Chloé évoque le fait que les professionnels qui évaluent sur le vignoble de son lycée sont en demande de cadrage précis, de grilles, de critères. Ceci est tout à fait révélateur du fait qu'une évaluation dans une situation de travail reconstituée fait perdre toute confiance aux professionnels sur leurs capacités à évaluer. Ces critères qu'ils réclament, ils les ont et ils les utilisent très bien quand ils regardent travailler leur apprenti ou n'importe quel membre de leur équipe dans leur exploitation.

La construction d'une évaluation très cadrée, qui laisse peu d'initiatives au candidat, est-elle la bonne solution ? L'évaluation doit-elle se centrer seulement sur l'application de ce qui a été vu en cours ou doit-elle prendre en compte les capacités d'adaptation du candidat ?

Ce que veut vérifier le formateur qui évalue : entre règle de l'art et conceptualisation

La grille d'évaluation est conçue par Nadine et les critères de réussite qu'elle a définis se centrent probablement sur « la règle de l'art » et sur les connaissances jugées généralement importantes. Peut-on demander l'application stricte de la règle de l'art quand les paramètres d'une situation particulière dans un vignoble donné ne permettent pas de la respecter ? Les connaissances nécessaires à la réalisation de la taille dans ce cas peuvent-elle être toutes déterminées à l'avance par Nadine ?

Ce type d'évaluation sur l'exploitation de l'EPL et le fait que les professionnels aient une grille d'évaluation avec des critères imposés par Nadine les place en posture d'évaluateurs « scolaires ». Ne mettent-ils pas ainsi de côté leurs propres critères d'évaluation du travail ? N'est-ce pas alors se priver de quelque chose quand on raisonne en termes d'employabilité des apprentis ?

L'apprenti, professionnel de demain

Les apprentis ont appris à tailler avec leurs maîtres d'apprentissage. Ces derniers leur ont imposé des critères spécifiques à leur exploitation, contredisant parfois la règle de l'art et mobilisant des connaissances en apparence éloignées de la taille de la vigne. Quels sont alors les critères que doivent prendre en compte les apprentis lors de leur évaluation ? L'exploitation de l'établissement, qui appartient au milieu scolaire et propose à tous le même contexte, permet-elle de répondre aux nécessités de l'apprentissage des savoirs de la taille ?

Les pistes pour agir

Évaluer les connaissances mais aussi le potentiel d'action

L'idée de Nadine d'évaluer les apprentis sur une réalisation est bonne, mais les modalités mériteraient d'être retravaillées. D'emblée, la séparation des connaissances liées à la taille et de celles nécessaires à sa pratique, se révèle peu pertinente à l'usage. De plus, l'évaluation sur l'exploitation de l'EPL ne permet pas aux apprentis de se sentir impliqués dans le travail ; ils répètent sûrement les gestes appris en cours. Enfin, les critères de la grille d'évaluation créée par Nadine sont probablement fondés sur les règles de l'art en matière de taille, sans se préoccuper de la gestion des écarts entre cette règle de l'art et la manière dont il faut tailler dans les situations de travail singulières rencontrées sur des exploitations réelles.

Cette évaluation cherche à vérifier, d'un côté, des connaissances et, de l'autre, des techniques, sans que les deux puissent être mises en relation. Si cette épreuve permet de vérifier ce qu'a retenu l'apprenti du cours, elle n'aborde que très peu l'évaluation de son potentiel d'action, c'est-à-dire sa capacité à réaliser une taille adaptée à la situation. Le potentiel d'action est la capacité du candidat à tailler, quel que soit le vignoble et quelle que soit la situation ; cela implique nécessairement qu'il maîtrise les différents concepts et techniques liés à la taille, mais plus que cela : il peut raisonner son action (voir aussi, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / Rôle du maître d'apprentissage » p. 25).

Comprendre le travail des professionnels

Ce qui pourrait aider Nadine, c'est d'aller observer et interroger des professionnels pour leur faire expliciter les raisonnements clés sous-tendus pendant la taille. Cela lui permettrait de mieux comprendre comment un professionnel aguerri raisonne son action, comment il prend en compte l'ensemble des paramètres pour agir et comment il fait appel aux connaissances pour mener à bien son travail (voir la fiche d'analyse de la Tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »).

Cette étape est indispensable pour construire une évaluation qui se fonderait sur l'activité de l'apprenti, c'est-à-dire la maîtrise des concepts clés de cette activité, plus que sur la restitution d'une technique.

Impliquer les maîtres d'apprentissage et leur jugement de professionnels

Le CFA est responsable de l'organisation et de la mise en œuvre des évaluations certificatives (CCF ou UC) permettant la délivrance du diplôme. Cependant, ce sont les maîtres d'apprentissage qui forment l'apprenti dans le travail et ils ont des critères d'évaluation spécifiques, parfois différents des critères définis par les formateurs. Les professionnels savent, en regardant travailler un apprenti, s'il sait faire ou non. Parfois, quand la situation impose des adaptations, ils peuvent même porter une évaluation différente de celle des formateurs (en raison de véritables enjeux de production). Il est donc utile de leur donner une place déterminante car ils ont une responsabilité à tenir dans l'évaluation en faisant jouer leurs propres critères, leur propre jugement de professionnels et d'employeurs potentiels (voir aussi, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance » / « Rôle du maître d'apprentissage » et, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T5 « Évaluer les acquis des apprentis »).

En fonction des moyens de son centre et du contexte géographique, Nadine pourrait réfléchir à la mise en place d'un dispositif (documents, conversations téléphoniques, visites) qui permettrait au maître d'apprentissage de donner son avis sur les prestations de taille de son

apprenti, durant son travail. Nadine pourrait ainsi savoir si l'apprenti sait tailler selon son maître d'apprentissage et, surtout, sur quoi se base ce professionnel pour le dire. Ces éléments pourraient être utilisés, d'une part, durant la formation et, d'autre part, au moment de l'évaluation certificative.

Donner à faire, en dehors du CFA

Nadine l'a bien compris, l'évaluation doit inclure la pratique de la taille, mais elle ne réalise pas qu'utiliser, à cette fin, l'exploitation de l'établissement peut introduire des biais dans sa démarche. En effet, il n'est pas rare que les apprentis associent cette exploitation au milieu scolaire. Pour eux, ce qui s'y joue (l'enjeu) n'est alors pas comparable à ce qui se passe sur leur exploitation d'apprentissage. Ainsi, ils adoptent souvent une posture plus scolaire où l'application de « la règle de l'art » apprise en cours est leur seul objectif, délaissant ainsi leurs capacités d'adaptation, pourtant indispensables dans toute réalisation.

En revanche, sous le regard de son maître d'apprentissage, l'apprenti réalise sa propre mise en œuvre de la taille et démontre son savoir-faire dans la situation singulière où il a appris. C'est alors lui qui maîtrise, ou doit maîtriser, les paramètres de la taille, ce qui nécessite qu'il fasse appel à ses connaissances.

L'évaluation de la pratique devrait donc se faire hors du cadre du CFA pour trouver des situations dans lesquelles l'enjeu de production est essentiel. Nadine pourrait élaborer un sujet qui prescrit un exercice de taille mais à conduire en situation réelle, sur le lieu d'apprentissage. Outre les critères liés à la pratique, ce sujet devrait également fournir les critères que Nadine juge indispensables pour certifier la capacité du référentiel : connaissances à mobiliser, choix des techniques… Ce sujet d'évaluation certificative peut, de plus, être fourni très tôt, laissant ainsi le temps à l'apprenti de s'y préparer (au CFA comme sur l'exploitation viticole d'apprentissage) et de réaliser le travail à un moment propice.



Donner à dire, pour contrôler

Disposant du sujet, l'apprenti peut être évalué tout au long de son travail et de son apprentissage. Cependant, il s'agit alors d'une évaluation formative (voir aussi, en partie 3 du Guide, « Le Formateur / Une diversité d'activités / Vocabulaire » p. 123). Il est indispensable, dans un but de certification, que ses capacités soient contrôlées à un moment déterminé. Ce contrôle peut se réaliser en deux temps : une observation de l'activité de l'apprenti, effectuée par le maître d'apprentissage (en présence ou non du formateur) et une explicitation de cette même activité conduite par le formateur responsable de l'épreuve certificative (voir aussi, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / Rôle du formateur », p. 21). L'explicitation doit alors se dérouler lors d'un entretien d'évaluation dont la date, fixée à l'avance, correspond au jour de l'épreuve certificative.

Dans un tel entretien, Nadine pourra s'appuyer, d'une part, sur le sujet et, d'autre part, sur l'avis du maître d'apprentissage quant à l'exécution du travail. Elle devra accompagner l'apprenti pour qu'il démontre sa capacité à conduire une opération de taille de la vigne. Pour cela et pour différencier l'entretien d'une simple restitution, elle pourra proposer à l'apprenti le changement d'un paramètre de sa situation et s'assurer qu'il est en capacité de s'y adapter. Elle vérifiera ainsi qu'il a conceptualisé autour de cette activité et qu'il n'agit pas par simple mimétisme.

L'éclairage d'un chercheur

« Évaluer, c'est réaliser une série de tâches complexes. La définition des critères d'évaluation et indicateurs d'apprentissage en est une, tout à fait essentielle. Elle est étroitement liée au choix et à la mise en place des situations d'évaluation.

Pourquoi confier des tâches complexes aux tuteurs pour qui elles ne sont pas familières et qui ne disposent pas des capacités pour les mener à bien sans aide ?

L'évaluation concerne les deux catégories d'acteurs : formateurs et maîtres d'apprentissage. Identifier les critères, se mettre d'accord sur des indicateurs, pour les uns plus généraux ou scolaires, pour les autres plus pratiques : voilà des tâches de collaboration pour nourrir les visites en entreprise ou autres rencontres entre les deux parties et pour construire la coévaluation. Les tuteurs et maîtres d'apprentissage expriment leurs attentes d'une telle collaboration qui leur permette de tenir pleinement leur place. »

Ce qu'il faut retenir

- Évaluer sur le terrain, c'est sortir du cadre scolaire.
- Formateurs et professionnels : à chacun ses critères.
- L'évaluation prend en compte la capacité d'observation du candidat.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Où apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 16

Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17

Comment apprend-on ? p. 19

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S5 Christophe « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles

Vocabulaire p. 123

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135

T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139

T5 « Évaluer les acquis des apprentis » p. 143

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Questions fréquentes

20. « Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un apprenti conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? » p. 183

SITUATION 8

ANNE

La visite en entreprise pose question

Mots-clefs • adaptation du parcours • documents de liaison • maître d'apprentissage • métier préparé • rôle du formateur, rôle des professionnels, rôle du maître d'apprentissage • rupture de contrat (prévenir) • suivi individuel • travail en entreprise •

La situation

Anne est formatrice en communication depuis 2 ans en BP REA et en bac professionnel CGEA par apprentissage. Depuis cette année, le directeur du CFA lui a aussi confié 3 visites en entreprise. Après en avoir réalisé 2, elle constate : «Je n'ai pas les connaissances pour faire les visites en entreprise, je ne me sens pas à l'aise lorsque je suis chez les exploitants agricoles car je ne connais pas leur métier ; je ne peux pas leur poser de questions, ni juger du travail de l'apprenti en entreprise».

Réaction de pairs expérimentés

Delphine, formatrice en français

«Je suis enseignante en français au lycée et aussi formatrice au CFA, dans la filière "Services à la personne" et, depuis 3 ans, je suis aussi formatrice dans les filières agricoles. Je ne maîtrise pas tous les métiers correspondant à ces deux filières mais cela ne me pose pas de problème, ni pour les suivis individuels, ni pour les visites chez les maîtres d'apprentissage. Je dirais même que c'est un avantage : cela me permet d'avoir une discussion axée sur l'apprenti et son évolution, et non sur les aspects techniques de sa formation. Le premier entretien se réalise dans les 2 premiers mois après l'entrée en formation, il n'a donc pas pour objectif d'évaluer le jeune, ni sa progression, puisque c'est trop tôt, mais bien de prévenir les ruptures de contrat.

Au début, lorsque l'on m'a confié des visites en entreprise, je ne me suis pas lancée seule et j'ai demandé à accompagner un collègue expérimenté pour voir comment il procédait. J'ai choisi un collègue d'enseignement général car j'étais, comme Anne, préoccupée par mon manque de connaissances du métier. Cette première visite en binôme m'a permis de me rassurer et d'envisager comment j'allais faire toute seule.

Pour réaliser les autres visites en entreprise, je prends rendez-vous par téléphone et je précise l'objectif de ma venue, à savoir :

- vérifier si les activités prévues pour la formation seront réalisables dans l'entreprise ; je m'appuie pour cela sur la liste établie par le CFA et qui est distribuée aux maîtres d'apprentissage en début d'année dans le carnet de liaison ;
- faire le point sur le comportement du jeune, sur les difficultés rencontrées par le maître d'apprentissage et/ou par l'apprenti. En fait, mes objectifs sont de voir dans quel contexte évolue l'apprenti et de vérifier que tout se passe bien pour lui et pour son maître d'apprentissage. Si ce n'est pas le cas, il faut intervenir rapidement pour éviter des échecs ou des ruptures de contrat ultérieures.

Pour commencer la visite, je m'appuie sur la fiche de visite en entreprise créée par notre CFA. Elle me permet d'avoir ma trame de discussion. Elle est identique pour tous les apprentis, quel que soit le diplôme préparé, ce qui prouve que l'on n'a pas besoin de connaître le métier.



Au retour de la visite en entreprise, je remets au coordonnateur la fiche de visite complétée. Si j'ai signalé un problème, je pense que le coordonnateur doit en faire part au directeur. Lors des « conseils de classe », on utilise les informations recueillies en entreprise et on fait aussi parfois le point quand il y a eu des problèmes lors des réunions pédagogiques mensuelles. On en discute également entre formateurs, mais de façon informelle.

Ces visites en entreprise sont très importantes. Le maître d'apprentissage peut parfois nous faire prendre conscience de difficultés du jeune, que nous n'aurions pas détectées. Elles influent également sur la relation que l'on a après, en classe, avec les apprentis visités. Ceux-ci se confient plus facilement et, de mon côté, ayant vu dans quelles conditions ils travaillent, je peux choisir de temporiser, d'être patiente, lorsqu'il s'agit d'apprentis qui rencontrent des problèmes en entreprise. »

Réaction des autres acteurs d'une visite

Justine, *apprentie depuis 3 ans*

« Avec mon maître d'apprentissage, on discute bien tout au long de l'année. Mais on ne prend jamais un temps spécifique pour se poser et parler de mon parcours. La visite d'un formateur me permet de voir que les profs me suivent, savent où j'en suis, connaissent mes problèmes et me soutiennent. Cette rencontre permet de discuter de mes résultats avec le maître d'apprentissage. C'est donc un moment très important pour moi.

J'ai la chance d'être très bien suivie en entreprise mais ce n'est pas le cas de tous mes camarades. Lors de cette rencontre, le maître d'apprentissage présente l'entreprise et donne son point de vue sur mon travail, mon comportement et ma motivation. Le formateur fait la même chose sur mon parcours à l'école. On regarde ensemble les points que je dois renforcer ou pas, en entreprise et au CFA. Cela me permet d'avoir une idée de ce que l'on pense de moi et de mon travail. Ça m'aide aussi à faire le lien entre ce que je fais à l'école et en entreprise.

Donc le soutien du formateur lors de la visite en entreprise est primordial pour nous apprentis.

La visite en entreprise permet de rendre plus claires certaines informations données en début d'année au CFA, par exemple ce que nous devons écrire dans le mémoire. Quand ces informations sont fournies à la rentrée, c'est au milieu de plein d'autres, nous ne comprenons pas tout. Donc de refaire un point, plus tard et sur le lieu d'apprentissage, permet de voir où nous en sommes concrètement et de comprendre ce que nous avons à faire.

Suite à ces rencontres, le comportement de mon maître d'apprentissage envers moi change ; il a une vision plus claire de mon investissement dans la formation au travers des propos tenus par le formateur sur mon comportement en formation (ça ne ressort pas au travers des notes qui ne veulent souvent rien dire pour le maître d'apprentissage). Après chaque visite en entreprise, je me suis sentie beaucoup plus prise en compte, donc plus à l'aise en entreprise.

Ce qui est dommage, c'est qu'après la visite en entreprise, je n'aie aucun retour ; j'aimerais avoir un temps d'analyse avec un formateur du CFA pour faire un point précis, discuter avec lui pour savoir si j'ai des chances de réussir dans cette voie, d'obtenir le diplôme et si j'ai des points à améliorer.

Aussi, pendant la visite, il est important d'aborder la possibilité d'embauche ; c'est comme ça que, suite à ma mention complémentaire, j'ai pu signer un nouveau contrat d'apprentissage pour intégrer le BTS. »

Régis, *responsable d'exploitation, maître d'apprentissage depuis 15 ans*

« J'attends de la visite en entreprise un moment d'échanges par rapport au jeune qui est en formation "chez moi". Je viens en appui au CFA ; c'est vrai que je suis responsable de sa formation, mais il m'est difficile d'avoir une exigence sur son travail scolaire. Je peux avoir des exigences sur son travail en entreprise, ses rapports avec les autres salariés, éventuellement sur les résultats que montrent ses bulletins dans les matières techniques, mais guère plus.

Il y a quelques jours, je me suis entretenu avec le référent de mon apprenti. On a bien discuté, car c'est lui qui s'occupe de la formation, qui encadre les apprentis. Quand il m'a dit que c'est lui qui lit les carnets de suivi, les annotations des maîtres d'apprentissage et qui essaie de faire la jonction entre le CFA et les entreprises d'apprentissage, j'ai tout de suite compris et apprécié de ne pas avoir affaire à un formateur quelconque. Si la visite consiste juste à voir un formateur avec deux fiches à remplir pour savoir si l'apprenti est à l'heure et assidu, je n'ai pas besoin qu'il se déplace ; il peut m'envoyer les fiches par mail : je coche les cases et je les renvoie. Pour moi, le rôle du formateur c'est aussi d'écouter, d'essayer de comprendre dans

quel contexte est l'apprenti pour apprendre, de voir ce qui est fait dans les différentes exploitations dans lesquelles les apprentis se trouvent, tout ça pour éclairer l'apprentissage du métier… ; c'est un moyen de les aider pour avoir leur diplôme.

Peu m'importe de savoir si le formateur qui vient effectuer la visite est un prof de maths, de français ou de techniques. Pour discuter technique, j'ai d'autres interlocuteurs dans mon cercle professionnel. Ce qui m'intéresse, c'est que le formateur me parle de l'apprenti, que nous puissions partager nos informations sur ses progrès, puisque nous sommes responsables tous les deux de sa formation. Si le formateur est intéressé par la façon dont nous travaillons, il est le bienvenu pour poser toutes ses questions, mais je ne veux pas avoir l'impression qu'il m'apprend mon travail.

Je participe aux réunions des maîtres d'apprentissage quand elles sont compatibles avec mon emploi du temps mais elles sont souvent sans intérêt. On n'y parle que de la législation liée à l'embauche d'un apprenti. Si on parlait de ce tandem qui devrait se faire entre la formation en centre et la formation en entreprise, si on voyait vraiment ce que les jeunes ont à valider, autrement que sous la forme d'un cahier d'UC que l'apprenti me tend souvent le vendredi juste avant de partir, si on nous parlait des fondements de la formation et du rôle du maître d'apprentissage…, alors ce serait intéressant. Pour que ce tandem fonctionne, il faudrait qu'un formateur pense à nous faire "coucou" de temps en temps, pour nous rappeler nos obligations pédagogiques. »

Quelques éléments de la problématique

Anne ne se sent pas à l'aise avec les visites en entreprise.

Quel est le rôle de la formatrice et quelles sont les compétences nécessaires pour les visites ?

Le CFA demande à Anne de réaliser des visites en entreprise et Anne se sent « désarmée ». Lorsque des visites en entreprise sont confiées à un formateur peu expérimenté dans ce domaine, il est normal qu'il se sente démuni, voire désorienté.

On peut se demander si Anne a eu connaissance des principes de la visite en entreprise et si on lui a expliqué les buts de cette visite. Anne manque probablement d'informations sur son rôle dans cette mission.

Anne pense qu'elle va devoir parler « métier » et « technique » entre « égaux », qu'elle devra juger le travail de l'apprenti. Elle explique qu'étant formatrice de matière générale et ne connaissant pas les métiers auxquels se préparent les apprentis, elle se sent mal à l'aise pour aller en entreprise ; elle semble ne pas se sentir légitime.

Dans leurs témoignages, Régis et Delphine ne remettent pas en cause la légitimité du formateur en matières générales. Au contraire, Delphine explique que, selon elle, ne pas être « du métier » est un atout. Cette question n'apparaît pas non plus dans le témoignage de Justine, qui ne précise même pas ce que son formateur lui enseigne au centre.

Finalement, qu'est-ce que Anne a à faire lors de cette visite en entreprise ? Quel est son rôle ? Et qu'est-ce qu'un formateur doit savoir et savoir faire pour réaliser la visite en entreprise ?

Quel est le rôle du maître d'apprentissage et quel est son droit de regard sur la formation en centre ?

On voit, dans les propos de Régis, qu'il ne se sent pas légitime pour intervenir sur la partie scolaire, mais qu'il s'autorise un droit de regard et de jugement sur les résultats de son apprenti dès que cela touche au « professionnel ». Il a des exigences dès qu'il est en posture d'employeur (qualité du travail en entreprise, rapport avec les autres salariés) ; elles débordent même en un droit de regard sur les résultats dans les matières techniques.

Quelles sont les limites du rôle du maître d'apprentissage ? Est-ce que Régis a raison de s'investir ainsi ?

Quelle est l'utilité des visites en entreprise ?

La visite en entreprise est parfois vécue comme une contrainte tant par le formateur que par le maître d'apprentissage.

Concernant le suivi des apprentis, on entend bien, dans les propos de Régis, une certaine frustration. Il résume le suivi au remplissage d'un « carnet d'assiduité » qui n'est pas un outil de dialogue en tant que tel. Il lui manque un vrai lien humain, qu'il mentionne au travers d'un « faire coucou, pour nous rappeler nos obligations pédagogiques », image qui renvoie à l'importance donnée à ces visites pour qu'elles ne soient pas une simple formalité.

Finalement, à quoi servent ces visites ?

Les pistes pour agir

Rappels sur le rôle du maître d'apprentissage

Le maître d'apprentissage est responsable de la formation dans sa totalité. Régis a donc raison de s'investir et d'être exigeant.

Il a un droit de regard sur le travail scolaire puisque l'apprenti reste salarié de l'entreprise même lorsqu'il est au CFA.

Sa responsabilité d'employeur s'étend jusque dans le centre : si l'apprenti fait un manquement au règlement intérieur du CFA (comportement incorrect pendant les cours, absence ou retard…), cela doit être immédiatement signalé au maître d'apprentissage pour qu'il puisse, s'il le souhaite, engager des sanctions (voir, en partie 4 du Guide, la Question fréquente n° 15 « Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique ?, au Directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? »).

Le rôle pédagogique du maître d'apprentissage est aussi discuté en partie 1 du Guide « Fondements de la pédagogie de l'alternance » : « Rôle du maître d'apprentissage ? » (p. 25) et dans la fiche Situation précédente S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail ».

Rappels sur le suivi individuel de l'apprenti

Les visites en entreprise sont primordiales pour le suivi individuel de l'apprenti.

Les centres de formation d'apprentis ont obligation de désigner, pour chaque apprenti, un « formateur référent » chargé de son suivi et d'assurer une liaison avec le responsable de la formation pratique dans l'entreprise (Code du travail, article R.6233-57, 2°, voir, dans la partie 1 du Guide, « Une voie de formation initiale », p. 9).

Aussi, chaque centre de formation met en place une stratégie de suivi individuel pour chaque apprenti. En conformité avec le Code du travail, ce suivi doit s'effectuer à raison d'un entretien individuel par trimestre au minimum et d'une première visite en entreprise dans les deux mois qui suivent l'entrée en formation, délai qui correspond à la période d'essai du contrat d'apprentissage.

La visite en entreprise, ce que c'est et ce que ce n'est pas

Ce que n'est pas la visite en entreprise

Les témoignages de Delphine, de Régis et de Justine montrent bien que l'objectif premier des visites en entreprise n'est pas de juger, ni d'évaluer, pas plus l'apprenti que le travail fait dans l'entreprise.

Les acquisitions et apprentissages de l'apprenti, ses résultats, son comportement, lorsqu'ils sont évoqués, le sont de façon globale et dans le but de chercher des solutions à la bonne progression du jeune et non dans un but d'évaluation-sanction (voir l'évaluation formative, en partie 3 du Guide, « Le formateur / Une diversité d'activités possibles / Vocabulaire » p. 123, ainsi que la fiche d'analyse de la Tâche emblématique T5 « Évaluer les acquis des apprentis »).

Ce à quoi peut servir la visite en entreprise

Régis exprime des attentes de partage d'informations pédagogiques. Quand son apprenti lui demande de remplir le carnet au dernier moment, il n'a pas le temps de s'y pencher, ce qu'il semble regretter.

Régis, comme Justine, explique bien qu'il attend un échange d'informations avec le centre, pour vraiment faire le point sur l'apprenti et l'ensemble de son parcours, passé et à venir. Tous deux ont besoin d'un référent qui rappelle les choses à faire, qui déclenche ces échanges et propose de (oblige à) prendre le temps nécessaire. Ces échanges ne se font pas sans le rendez-vous avec le formateur.

Pour chacun d'eux, les objectifs de l'entretien sont le dialogue et l'échange d'informations sur la construction et la cohérence du parcours pédagogique individuel de l'apprenti. Il s'agit de vérifier si tout le monde voit les choses de la même façon, de construire un point de vue partagé, de vérifier si tout se déroule normalement ou bien s'il est nécessaire de faire des changements ou adaptations et lesquels.

Enfin, les visites en entreprise, comme chaque moment du suivi individuel, sont des occasions de porter un regard vigilant sur tout ce qui pourrait provoquer une rupture de contrat (mésentente, insatisfactions, solvabilité de l'entreprise…) dans le but de chercher des solutions et ainsi prévenir les ruptures.

Les compétences nécessaires pour faire une visite en entreprise

Ce dont témoignent Delphine et Régis, c'est qu'Anne n'a pas besoin de maîtriser les aspects techniques du métier pour faire une visite en entreprise. Ce ne sont pas des compétences techniques dont elle a besoin.

En revanche, ce qui peut être repéré comme compétence utile, c'est d'avoir une « culture » du métier ou du secteur professionnel. L'objectif n'est pas de « savoir faire le métier », mais d'en appréhender la « culture », c'est-à-dire de connaître les enjeux qui se posent en termes de formation : ce qu'un bon professionnel doit savoir faire, les évolutions en cours, les polémiques éventuelles autour des façons de faire (voir aussi, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / Rôle du formateur » précisément p. 22 et 23 : « Faire dire l'expérience... apprendre par les situations de travail »).

Pour développer cette compétence, Anne peut consulter le référentiel professionnel du diplôme qui contient des descriptions du contexte du métier (voir ce qu'est un référentiel professionnel, en partie 4 du Guide, « Les diplômes et leur mise en œuvre / Le référentiel professionnel » p. 164). Elle peut aussi s'entretenir avec les formateurs techniques du CFA et leur demander de lui parler des enjeux de ce métier (voir aussi, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »).

Enfin, même si cela paraît paradoxal, participer aux visites en entreprise lui donnera l'occasion de poser des questions directement aux maîtres d'apprentissage et de les écouter parler de ce qui est important pour eux, de leur façon de travailler. Elle pourra ainsi développer ou renforcer sa culture du métier auquel se préparent les apprentis.

Des outils pour les visites en entreprise

Une grille d'entretien

Pour conduire un entretien, il est très utile d'avoir un support, un document qui sert de guide.
Une grille d'entretien permet de rassembler les questions que l'on souhaite poser en les classant par grands domaines ou par ordre chronologique du déroulement de l'entretien. Si le centre n'a pas proposé aux formateurs de construire une telle grille collectivement, Anne peut s'en construire une pour elle-même.

Un carnet de liaison centre-entreprise

Les documents de liaison peuvent aussi servir de support à l'entretien de visite, mais ils ne sont pas toujours suffisants pour aider au dialogue. Souvent perçus comme un outil administratif (« des cases à cocher »), ils jouent un rôle fondamental dans le bon fonctionnement du dispositif. Mais pour cela, ils doivent avoir du sens pour l'apprenti comme pour le maître d'apprentissage.

Il est donc souhaitable que ces documents soient construits en utilisant un vocabulaire adapté, proche des préoccupations des acteurs, et non rédigés dans un vocabulaire pédagogique, directement tiré des référentiels.

Dans certains centres, le carnet de suivi peut devenir un véritable carnet de bord, qui va permettre à l'apprenti de garder des traces de ses activités, en entreprise et en centre. C'est la mémoire de ce qui se passe au centre comme en entreprise, des décisions prises ou des orientations données à chaque entretien ou visite. Il peut intégrer des photos, des textes ou tout élément qui aura permis à l'apprenti de construire ses apprentissages, entre ce qu'il voit en centre et en entreprise, et de se préparer aux évaluations.

C'est le rôle du référent au CFA de rendre cet outil vivant pour le maître d'apprentissage, de lui donner du sens. Chaque personne qui intervient auprès de l'apprenti peut y trouver les éléments essentiels de son parcours (formateurs, référents, professionnels...).

Construire les documents de liaison en équipe et avec les maîtres d'apprentissage

Un des intérêts de construire en commun des outils comme la grille d'entretien et le carnet de liaison ou toute fiche de suivi individuel, est de permettre aux formateurs en charge des visites pour une même classe de recueillir les mêmes éléments. Construire ces outils avec les maîtres d'apprentissage, à partir de questions posées pendant les visites, a l'avantage de les formuler dans un langage accessible à tous, et d'y intégrer des préoccupations ou des regards auxquels les formateurs n'auraient pas pensé par eux-mêmes, des critères qui relèvent plus de la production.

Si le centre de formation de Anne n'a pas défini de « méthode » pour les visites en entreprise, ni pour le suivi des apprentis, celle-ci peut suggérer ou demander au coordonnateur ou à la direction du centre d'organiser un temps de réflexion collective sur les objectifs et les modalités du suivi individuel des apprentis. Le centre de formation pourrait alors définir une stratégie qui serait mise par écrit dans un aide-mémoire commun à tous.

Utilisation des informations collectées

Les éléments recueillis et les fiches de suivi individuel des apprentis peuvent être accessibles à l'ensemble des formateurs pour leur permettre de prendre en compte plus facilement ces informations dans leur relation avec chaque jeune. Ils peuvent être consignés auprès du coordonnateur ou du formateur référent, dans le dossier de suivi individuel de chaque apprenti.

Avant une visite en entreprise, le formateur désigné peut ainsi consulter le dossier et retrouver les orientations prises lors de la visite précédente.

À l'issue de la visite, si les informations collectées montrent un décalage entre les apprentissages du jeune et ce qui était prévu au calendrier, il est possible de réadapter son parcours de formation.

Par exemple, si l'entreprise ne permet pas à l'apprenti de pratiquer les différentes activités considérées comme nécessaires à sa formation, il peut être proposé que l'apprenti soit accueilli quelques semaines dans une autre entreprise. Cet accord fait alors l'objet d'une convention parfois dite « convention complémentaire ».

Par ailleurs, les informations collectées sur l'activité professionnelle d'un jeune peuvent être partagées avec les autres apprentis lors des séances de formation en centre, ce qui est très valorisant pour chaque apprenti et ce qui permet d'intégrer la variabilité des pratiques dans les séances de formation (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T4 « Conduire un retour d'expérience »).

Un temps fort : la réunion des maîtres d'apprentissage

La réunion des maîtres d'apprentissage en début de formation est souvent vécue comme un passage obligé tant pour les maîtres d'apprentissage que pour le CFA qui déplore leur manque de participation. Elle peut aborder les aspects réglementaires du contrat d'apprentissage mais, si elle se limite à ces questions, l'ennui est au rendez-vous.

Pourtant, ce moment de rencontre et d'échanges peut être une véritable porte d'entrée dans la formation par apprentissage. C'est le moment idéal pour présenter, en termes clairs et accessibles à tous, les objectifs et la stratégie de formation, ce qui sera évalué et comment, le programme des séquences et les partenaires (voir, en amont, la fiche Situation S4

« Hélène - accueil des apprentis et des maîtres d'apprentissage » et, plus loin, les fiches Situation S9 « Julie - une nouvelle formation » et S10 « Dominique - l'emploi du temps »).

C'est aussi le moment d'expliciter le rôle et la place de chacun, de présenter les outils de liaison et leur utilité dans la formation et dans l'évaluation, les modes de communication entre les parties : « qui sont les référents et comment les joindre ? », « quand auront lieu les visites ? », « à quoi servent-elles ? ».

Pour aller plus loin, pourquoi ne pas en profiter pour expliquer les fondements de la pédagogie de l'alternance aux maîtres d'apprentissage pour qu'ils comprennent mieux l'importance de leur rôle dans la formation même des jeunes ? En effet, comme expliqué dans la première partie du Guide (voir « Fondements de la pédagogie de l'alternance » en partie 1 du Guide), il y a plusieurs façons d'apprendre en situation de travail, dont :

- en observant (il est alors utile que l'observation soit au préalable outillée par le CFA) ;
- en « faisant avec », c'est-à-dire en coopérant dans la réalisation d'une tâche ;
- en faisant « sous le regard de », c'est-à-dire sous le guidage du professionnel confirmé qui commente l'activité du débutant.

Souvent, ces aspects ne sont pas connus des maîtres d'apprentissage et leur en parler peut contribuer à modifier leurs pratiques envers l'apprenti et leur implication dans les relations avec le centre.

L'éclairage d'un chercheur

« Au départ, un malentendu pour le formateur : par exemple croire qu'il est attendu sur… son expertise technique.

Or, d'une part, les apprentis "attendent" une visite, une visite qui "s'inquiète" de ce qu'ils vivent et qui s'y intéresse. En cas de problèmes, ils attendent que le formateur ou le professeur identifient ces problèmes et interviennent.

D'autre part, les professionnels s'attendent à une visite et à ce que celui ou celle qui vient à leur rencontre s'intéresse à l'apprenti, à sa vie, à ses apprentissages, aux problèmes qui se posent. Ils apprécient aussi d'être informés de ce qui se passe au centre de formation, de recevoir des explications sur ce qu'on attend d'eux et de trouver quelqu'un à qui parler d'éventuels problèmes.

Voici donc de quoi faire et, ce, quelle que soit la discipline d'origine de celui ou celle qui doit suivre les apprentis en entreprise. »

Ce qu'il faut retenir

- La visite en entreprise est un moment d'échanges important entre le jeune, le maître d'apprentissage et le formateur.
- La visite en entreprise permet de prévenir des ruptures de contrat.
- La visite en entreprise : un moyen au service du suivi et de la progression du jeune.
- Être au clair sur les objectifs de la visite en entreprise permet de lui donner toute sa richesse.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

L'apprentissage, une voie de formation initiale

Une voie encadrée par le Code du travail p. 9

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Où apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 16

Rôle du maître d'apprentissage p. 25

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S4 Hélène « Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA » p. 55

S7 Nadine « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » p. 73

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles p. 119

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Questions fréquentes

12. « Un apprenti me dit : "Mon maître d'apprentissage ne respecte pas les règles du travail dans ce qu'il me demande de faire / ne me donne pas les congés réglementaires / ne me paie pas", que dois-je faire ? » p. 179
13. « Un apprenti me dit qu'il subit des violences physiques ou morales dans son entreprise ; que puis-je faire ?, qui peut m'aider et qui peut l'aider ? » p. 179
14. « Un maître d'apprentissage me dit que l'apprenti consomme des produits psychotropes (illicites ou non, haschich, alcool, médicaments) sur le lieu de travail, que dois-je faire ? » p. 180
15. « Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique (ou éducatif) ?, au directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? » p. 180

SITUATION 9 JULIE

Un centre ouvre une nouvelle formation

Mots-clefs • calendrier d'alternance • coordonnateur • équipe de formateurs • individualisation • métier préparé • partenaires professionnels • positionnement • stratégie de formation • rôle du formateur, rôle des professionnels, rôle du maître d'apprentissage •

La situation

Julie, formatrice en CFA agricole depuis 10 ans, se voit confier le montage d'une nouvelle formation permettant l'obtention du certificat de spécialisation (CS) « Restauration collective ». Le recrutement de ses candidats est très hétérogène, ils sont issus de diplômes très différents (CAP, bac professionnel, titres professionnels…). Elle essaie de monter un dispositif où l'apprenti s'épanouisse et qui soit vecteur d'insertion professionnelle.

Elle ne sait pas par où commencer pour construire ce dispositif.

Réaction de pairs expérimentés

Delphine, *formatrice en expression communication dans un CS restauration collective*

« J'ai, moi aussi, été chargée de mettre en œuvre le CS « Restauration collective » dans mon centre. J'ai eu la préoccupation de rendre les apprenants acteurs, voire auteurs, de leur formation.

Dans un premier temps, j'ai proposé au directeur de mettre en place un comité de pilotage dans lequel nous avons invité l'autorité académique ainsi que des professionnels du secteur de la restauration collective. Ce comité de pilotage nous a permis d'étoffer notre réseau de professionnels. Parmi ceux-ci a été désigné un parrain pour la formation. Ce parrain a facilité le lien avec d'autres professionnels, il nous a fourni du matériel et a contribué à la promotion de notre formation en communiquant auprès de son fichier clients et fournisseurs.

Le comité de pilotage a été consulté pour valider le calendrier de l'alternance, affiner l'organisation de visites et programmer des interventions de professionnels dans la formation.

Pour cela, après consultation des professionnels, l'équipe a identifié des thématiques qui nous ont servi de base dans la construction de notre dispositif de formation.

Chaque semaine au CFA a donc pour objet de travail une de ces thématiques, qui constitue un fil rouge entre les différentes séances. Il peut s'agir d'une entrée filière, produit, texture, technologique…

Chaque lundi, au vu du thème à traiter sur la semaine, les apprentis effectuent des recherches pour définir les recettes à réaliser et les problématiques qui sont liées (hygiène, sécurité, santé…).

Le formateur en informatique accompagne les apprentis dans la production des fiches techniques correspondant à ces mêmes recettes ; le formateur en techniques culinaires se charge de les faire réaliser aux apprentis ; le formateur de nutrition va baser ses séquences de formation sur les aliments identifiés ; le formateur en "santé, sécurité" va traiter les aspects hygiène et sécurité. Tout au long de la semaine, les apprentis sont invités à faire part de leurs expériences en entreprise en lien avec ce thème et elles sont réinvesties dans les cours.

Nous faisons aussi appel à des professionnels pour des interventions et/ou des visites de structures, toujours en lien avec le thème de la semaine.

Le menu réalisé par les apprentis est proposé à la dégustation aux personnels de l'établissement, ce qui permet une valorisation des apprentis et de la formation. Je suis présente à la dégustation ; j'assiste donc aux échanges entre les convives et les apprentis et je les exploite lors de mes cours de communication.

Les évaluations sont basées sur des pratiques professionnelles en entreprise. Les apprentis ne vivent plus les examens comme une épreuve scolaire mais comme une reconnaissance de leurs compétences professionnelles.

Un exemple d'évaluation : les apprentis doivent réaliser « un plat chaud » dans leur entreprise d'alternance. Un entretien oral est ensuite conduit avec chaque candidat pour identifier les raisonnements mobilisés dans la situation. Ceci permet d'évaluer des capacités du référentiel de certification liées à la production et d'autres liées à l'hygiène.

Ce système permet aux apprentis de faire le lien entre la formation et l'évaluation, entre les différentes disciplines mais aussi entre le centre et l'entreprise. Les maîtres d'apprentissage sont fortement impliqués grâce à ce système d'évaluation ; ils le sont également dans la formation au travers de nos sollicitations pour des interventions et des visites. De même, ils sont invités au centre à assister à des interventions techniques pointues en compagnie des apprentis. La présence des maîtres d'apprentissage donne encore plus de valeur et de sens à ces interventions aux yeux des apprentis. Ils ont alors vraiment l'impression d'être dans une formation professionnelle et non plus une formation scolaire. »



Isabelle, *formatrice en techniques culinaires dans le CS restauration collective*

« Je suis formatrice depuis quelques mois au CFA et j'ai tout de suite eu la charge de l'organisation du CS restauration collective. J'ai choisi d'impliquer les apprentis dans des manifestations culinaires nationales et locales, tout au long de la formation.

J'ai sélectionné les événements dans lesquels les apprentis pourraient avoir un rôle à jouer :

- les finales régionales du concours Gargantua (concours national du meilleur cuisinier de collectivité), où les apprentis sont les commis des chefs cuisiniers ;
- le salon de la santé et de l'autonomie, où ils préparent et servent l'apéritif ;
- le salon national de la restauration collective en gestion directe, où les apprentis réalisent et servent le cocktail apéritif ;
- les réceptions diverses qui ont lieu dans les CFA, où les apprentis du CS doivent préparer les apéritifs dînatoires, ou repas, et en assurer le service.

Pour chaque événement, les formateurs ont identifié ce dont les apprentis ont besoin et ce qu'ils ont besoin de savoir, pour assurer leur rôle dans ces événements, tant sur les aspects de production que de service. Les activités événementielles étant positionnées à des dates précises, elles constituent des jalons importants dans le ruban pédagogique.

Cette entrée événementielle est complétée par une entrée « produit » (un produit ou une famille de produits alimentaires) qui est traitée sur chaque semaine de formation. Par exemple, nous avons identifié, avec les professionnels, les produits carnés. Une semaine a été consacrée à ce produit en incluant une visite d'exploitation agricole en bovins viande, une visite d'abattoir, une intervention de l'interprofession de la viande. Les formateurs ont complété par des apports en centre sur les propriétés nutritionnelles de ces produits, les techniques de découpe et de cuisson, ainsi que des recettes.

Ce dispositif avec, chaque semaine, une entrée événementielle ou produit, permet une implication forte des apprentis qui trouvent de la cohérence entre ce qu'ils découvrent lors des visites, ce qu'ils entendent lors des interventions, ce que les formateurs apportent et ce qu'ils vivent en entreprise. »

Quelques éléments de la problématique

Construction du dispositif : quelle entrée choisir ?

Julie dit ne pas savoir par où commencer.

On voit, dans le témoignage d'Isabelle, qu'elle s'appuie sur l'entrée événementielle pour construire son dispositif de formation.

La participation des apprentis à de tels événements permet l'expression de leurs compétences en situation réelle de travail. De surcroît, ces situations de concours sont des situations à enjeu fort. L'expérience vécue lors de ces prestations est analysée et réinvestie lors de la formation au travers du retour d'expérience et de la récupération des vécus en entreprise.

Claudine, quant à elle, a choisi comme entrée la thématique filière/produit ; celle-ci structure l'ensemble du dispositif et permet l'implication de toute l'équipe pédagogique.

Julie se sent visiblement seule face à la mission qui lui est confiée. Elle s'est défini des objectifs concernant l'épanouissement des apprentis et leur insertion. A-t-elle eu l'occasion de partager ces objectifs avec le reste de l'équipe ? Autrement dit, est-elle sûre que toute l'équipe partage ces valeurs ?

Claudine montre, à travers son témoignage, qu'en choisissant l'entrée thématique et en se basant sur des situations de travail, la formation ne peut être pensée et mise en œuvre qu'en équipe. Ceci apporte de la cohérence, donne du sens et permet aux apprentis de faire facilement le lien entre les différentes disciplines, favorisant les apprentissages et l'acquisition de capacités.

Construction d'un réseau professionnel sur une nouvelle filière

Julie débute sur la filière « Restauration collective », qui n'existait pas auparavant dans son centre. Comme elle poursuit un objectif d'insertion professionnelle, elle a besoin de créer un réseau professionnel local.

Au travers des deux témoignages, on perçoit fortement qu'une stratégie autour des partenariats professionnels a été pensée. Cette stratégie prend en compte les différentes facettes du partenariat : l'organisation de visites, l'invitation d'intervenants professionnels en séance de formation, l'identification et la participation à des manifestations nationales et locales mais aussi l'implication des professionnels dans l'évaluation.

Hétérogénéité des publics et individualisation des parcours

Julie est confrontée au problème d'hétérogénéité des publics, elle va devoir se poser la question de l'individualisation des parcours et aussi de l'individualisation des apprentissages.
Les témoignages d'Isabelle et Claudine n'évoquent pas cette problématique.

Les pistes pour agir

Se construire une culture… du métier visé par le diplôme

Un des préalables à la construction d'un nouveau dispositif de formation est de s'imprégner des référentiels (référentiel professionnel, fiches descriptives d'activités, fiches de compétences et référentiel de certification). En revanche, ceci est insuffisant pour se construire une culture du métier et il est bon d'envisager des rencontres avec des professionnels. On en voit d'ailleurs bien la richesse dans le témoignage de Claudine qui réunit son comité de pilotage. Chaque rencontre est l'occasion pour l'équipe pédagogique d'enrichir sa culture du métier et de renforcer son réseau partenarial. Toutefois, ces rencontres de professionnels ne suffisent pas à la construction du dispositif de formation et d'évaluation ; c'est le passage par l'analyse du travail, en utilisant l'entretien d'explicitation, qui permet d'accéder aux savoirs, savoir-faire, comportements professionnels et aux raisonnements mobilisés dans l'activité (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »). Les formateurs peuvent ainsi mieux appréhender ce à quoi ils doivent former les apprentis et comment, et ce sur quoi ils doivent les évaluer et comment.

Ces rencontres permettent d'identifier les contraintes de l'activité, par exemple la saisonnalité, pour pouvoir ensuite construire un calendrier d'alternance pertinent. Une fois ce calendrier d'alternance défini, il est à rapprocher du contexte du centre et de son organisation, pour que l'équipe puisse définir la ou les entrées du dispositif de formation.

Elles sont aussi l'occasion de repérer les spécificités locales du métier afin d'adapter la formation et favoriser l'employabilité et l'insertion des jeunes. Une fois tous ces éléments partagés par l'équipe et formalisés, le centre peut travailler à sa stratégie de formation.

Se construire une stratégie de formation

L'ouverture d'une nouvelle formation nécessite un travail d'équipe. Il est utile de définir la stratégie de formation à mettre en place collectivement, c'est-à-dire entre l'équipe pédagogique et la direction du centre. Cela est à faire à l'aide des valeurs et des intentions de l'équipe pédagogique, mais aussi avec le contexte et l'organisation du centre, voire de l'EPL, en se

posant par exemple ces questions : « Cette formation s'inscrit-elle dans une filière existante ou s'agit-il d'une nouvelle filière ? », « Quelle cohérence avec le projet de centre et le projet d'établissement ? »

Une question clef est ensuite celle du fil conducteur pour organiser la formation : « Quelle entrée choisir pour le dispositif de formation ? »

Les témoignages proposent une entrée par l'événementiel et une entrée thématique par produit, mais tout est envisageable, charge à chaque équipe de faire ses choix au regard de ce qu'elle a, entre autres, tiré de ses échanges avec les professionnels. L'entrée par les thématiques permet d'éviter la mise en place d'une formation trop scolaire basée sur les disciplines. En outre, ces thématiques vont permettre d'alimenter le ruban de formation.

Au travers des analyses de situations de travail, l'équipe pédagogique va identifier les interventions de chaque matière (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T6 « Élaboration de la stratégie de formation »). Cela permettra l'identification des besoins horaires pour chaque formateur et l'élaboration des emplois du temps (voir la fiche Situation suivante S10 « Dominique - l'emploi du temps »).

Le centre pourra choisir, par exemple, une structure de semaine type en positionnant systématiquement une visite et une intervention en lien avec la thématique de la semaine.

Cette semaine peut être bornée par une phase de « retour d'entreprise », jouant le rôle de « sas de décompression », et par une phase de « lancement de l'alternance » au moment du départ des apprentis en entreprise. Cette dernière permet aux apprentis de se projeter vers une nouvelle période en entreprise en ayant en tête la thématique qui sera abordée lors de la prochaine semaine au centre, les éléments à observer particulièrement et les éléments à recueillir. L'exploitation de l'expérience, elle, peut être utilisée en permanence dans toutes les séances de la semaine de formation et par tous les formateurs quelle que soit leur discipline (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche emblématique T4 « Conduire un retour d'expérience »).

Comme dans le témoignage de Karine, cette semaine type peut être pensée encore plus finement et constituer un canevas précis pour toutes les semaines au CFA, sans pour autant être rigide.

Public hétérogène : individualisation des parcours, mais pas seulement

Les centres de formation sont de plus en plus confrontés à l'hétérogénéité des publics. Julie a des apprentis issus de diplômes très différents CAP, bac professionnel, titres professionnels. Elle a donc des jeunes de niveau 5 et d'autres de niveau 4.

Afin de répondre aux besoins de chaque apprenti, il est nécessaire de passer d'abord par une phase de positionnement qui permet d'identifier le parcours antérieur du jeune, professionnel et scolaire, son projet de vie et son projet professionnel, ses motivations d'orientation vers le métier préparé par la formation. Une mise en situation permettra aussi d'évaluer ses préacquis et ses capacités. Au vu des résultats et des informations recueillies, le centre pourra construire un parcours de formation individualisé, avec des aménagements de durée de parcours, des exemptions d'épreuve dans le cas d'une VAA (validation d'acquis académiques) et des dispenses de formations correspondant à des capacités déjà maîtrisées par le candidat. Tous ces éléments sont formalisés dans le contrat pédagogique qui est signé par le centre, l'apprenti et le maître d'apprentissage. Celui-ci peut ensuite être renégocié en cours d'année au vu de la progression de l'apprenti.

Cette individualisation des parcours est une notion différente de celle de l'individualisation (ou personnalisation) des apprentissages qui est favorisée par l'appui de la formation sur les situations de travail et la pédagogie de l'alternance (voir, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / Comment apprend-on ? » p. 19).

L'éclairage d'un chercheur

« L'expérience de Claudine est exemplaire puisqu'elle crée, engage et stimule un collectif pour créer et mettre en œuvre la formation.

Ce collectif est équilibré : professionnels, formateurs.

Dans les projets de ce type, le collectif doit être réuni et associé le plus tôt possible et il doit déjà, avec la direction, mobiliser les futurs formateurs. Ceux-ci, en étant partie prenante, peuvent proposer des idées, faire valoir leurs points de vue, anticiper la mise en œuvre effective, la faisabilité.

La démarche fréquente par laquelle quelques-uns conçoivent et d'autres exécutent et s'adaptent, est ruineuse et peu efficace. Le "temps" non investi en début de projet… ne se rattrape jamais. »

Ce qu'il faut retenir

- Différentes stratégies de formation sont possibles pour un même diplôme.
- Les professionnels de la filière sont des partenaires essentiels dans la construction d'une nouvelle formation.
- Monter une formation en équipe garantit une approche moins disciplinaire et l'adhésion de l'ensemble des formateurs.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

L'apprentissage, une voie de formation initiale

Une voie encadrée par le Code du travail p. 9

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

L'apprentissage, une voie exigeante p. 15

Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S1 Paul « À quoi servent les cours de matières générales au CFA ? » p. 33

S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67

S10 Dominique « L'emploi du temps est un casse-tête » p. 97

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles p. 119

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135

T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139

T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Les CFA et les acteurs de la formation agricole par apprentissage p. 151

Les diplômes et leur mise en œuvre p. 163

SITUATION 10

DOMINIQUE

L'emploi du temps est un casse-tête

Mots-clefs • disponibilité des formateurs • disponibilité des locaux • équipe de formateurs • travail d'équipe • priorités • stratégie de formation • progression des apprentissages •

La situation

Dominique est formatrice et coordonnatrice en bac professionnel SAPAT (Services aux personnes et au territoire). Elle construit l'emploi du temps des apprentis pour chaque semaine au CFA, sachant qu'il peut varier de façon importante d'une semaine à l'autre. C'est une tâche qu'elle trouve difficile car elle doit tenir compte à la fois de la disponibilité des formateurs et de celle des locaux, en particulier de l'appartement santé, de la cuisine pédagogique et de la salle informatique. Il n'est pas toujours possible de planifier les interventions comme elle-même et l'équipe le souhaiteraient ; il y a bien souvent des insatisfactions.

Réaction de pairs expérimentés

Marie-Laure, *formatrice en agronomie en BPREA par apprentissage*

« Dans mon centre, la construction de l'emploi du temps n'est pas faite par une seule personne, c'est une construction d'équipe et elle ne commence pas par les contraintes des formateurs ; la priorité, c'est la progression des apprentis, le calendrier d'alternance.

On construit une semaine de formation autour d'une situation de travail problématisée rencontrée par les apprentis dans leur entreprise d'alternance ; par exemple, à la période des tournesols : "Comment réussir une récolte de tournesol ?". Quand un thème comme celui-ci est fourni, les apprentis ainsi que les formateurs se mobilisent de façon importante et chacun a envie de contribuer ; c'est agréable pour tous.

On n'est pas obligés de démarrer le lundi matin par la récupération des vécus des apprentis en entreprise puisque toute la semaine s'articule autour de ce qu'ils font en entreprise à cette période.

Dans la construction de l'emploi du temps, les contraintes des formateurs arrivent en second plan. Mais globalement on arrive à en tenir compte. »

Conte inspiré de la parabole des Cailloux

Un jour, un vieux formateur, d'une grande école nationale, fut invité à donner une formation sur l'organisation du temps à un groupe d'étudiants.

Il commença par leur proposer : « Nous allons réaliser une expérience » et il sortit un immense pot de verre de plus de 4 litres qu'il posa en face de lui. Ensuite, il sortit environ une douzaine de cailloux à peu près gros comme des balles de tennis et les plaça délicatement, un par un, dans le grand pot. Lorsque le pot fut rempli jusqu'au bord et qu'il fut impossible d'y ajouter un caillou de plus, il leva les yeux vers les étudiants et leur demanda : « Est-ce que ce pot est plein ? ». Tous répondirent : « Oui ». Il ajouta : « Vraiment ? ».

Alors, il se pencha de nouveau et sortit un récipient rempli de gravier. Avec minutie, il versa ce gravier sur les gros cailloux puis secoua légèrement le pot. Les morceaux de gravier s'infiltrèrent entre les cailloux jusqu'au fond du pot.

Le formateur redemanda : « Est-ce que ce pot est plein ? ». Cette fois, son auditoire commençait à comprendre son manège. L'un d'eux répondit : « Probablement pas ! ».
« Bien ! » répondit le vieux formateur.

Il se pencha de nouveau et, cette fois, sortit un récipient avec du sable. Avec attention, il versa le sable dans le pot. Le sable alla remplir les espaces entre les gros cailloux et le gravier.

Encore une fois, il demanda : « Est-ce que ce pot est plein ? ». Cette fois, sans hésiter et en chœur, les étudiants répondirent : « Non ! ».
« Bien ! » répondit le vieux formateur.

Et comme s'y attendaient les étudiants, il prit un pichet d'eau et remplit le pot à ras bord.

Le formateur leva alors les yeux vers le groupe et demanda : « Qu'est-ce que nous démontre cette expérience ? »

Un étudiant répondit : « Cela démontre que même lorsque l'on croit que notre emploi du temps est complètement rempli, si on le veut vraiment, on peut y ajouter plus de choses à faire ».

« Non, répondit le formateur, ce n'est pas vraiment cela. Ce que nous démontre cette expérience est ceci : si on ne met pas les gros cailloux en premier dans le pot, si on donne la priorité aux broutilles (le gravier, le sable), alors on remplira le temps de broutilles et on n'aura plus suffisamment de temps précieux à consacrer aux éléments importants : on ne pourra jamais tous les faire entrer. »

Il y eut un profond silence, chacun prenant conscience de l'évidence de ces propos.

Le formateur leur dit alors : « N'oubliez pas de vous poser la question : quels sont les gros cailloux dans votre vie ? Votre santé ? Votre famille ? Vos ami(e)s ? Réaliser vos rêves ? Faire ce que vous aimez ? Apprendre ? Défendre une cause ? Prenez le temps de choisir et occupez-vous d'abord de vos "gros cailloux" pour leur donner la place qu'ils méritent ».

Quelques éléments de la problématique

Une tâche complexe

Dominique n'a pas conscience que faire un emploi du temps reflète autre chose qu'un « empilage » d'heures. La tâche de Dominique est complexe, car elle poursuit plusieurs buts : d'abord, faire en sorte que les apprentis aient 35 heures de formation par semaine, obligation réglementaire ; ensuite, tâcher que cette formation les prépare à un métier et à un examen ; enfin, tenter de contenter les souhaits de chaque formateur, en lien avec leurs préoccupations personnelles ou pédagogiques. Il est toujours difficile de poursuivre plusieurs buts à la fois, d'autant plus que rien ne dit s'il existe une hiérarchisation établie et acceptée collectivement pour cette formation.

Sa tâche est également complexe, car elle intègre de nombreuses contraintes : des contraintes liées au contexte professionnel, aux locaux collectifs qui sont très sollicités, aux formateurs intervenant sur plusieurs sites et sur plusieurs formations, mais aussi des contraintes personnelles mises en avant par certains formateurs.

Les pistes pour agir

La construction de l'emploi du temps découle d'un travail d'équipe sur le ruban pédagogique qui prend en compte, lui aussi, le calendrier d'alternance.

Clarifier en équipe les finalités de la formation et ses priorités

Ce qu'il faut retenir du conte utilisant la parabole des cailloux, c'est l'importance, lorsqu'il faut organiser ou concevoir une entreprise complexe, de mettre en place d'abord les « gros cailloux ». Si l'on donne priorité aux aspects secondaires (le gravier, le sable), ils prendront toute la place et il ne restera pas assez de place pour les éléments prioritaires.

Selon Dominique, les formateurs de son centre se préoccupent d'abord de leurs disponibilités horaires et de leur positionnement dans la semaine, de leurs contraintes personnelles. Même si toutes ces contraintes existent, ils peuvent sûrement élargir leur vision. Il est important de revenir collectivement aux finalités que l'on se donne (en équipe de formateurs, avec le coordonnateur, avec la direction) et de prendre du temps collectivement pour « rêver » ensemble, pour penser ensemble à la formation « idéale ». Cela pour établir ensemble des priorités, se demander, comme dans la parabole des cailloux : « Quels sont les gros cailloux pour cette formation ? », « Qu'est-ce qui doit passer en premier ? ».

Certains éléments de réponse sont fournis lors de l'élaboration de la stratégie de formation (voir la fiche Situation précédente S9 « Julie - une nouvelle formation » et, en partie 3 du Guide, l'analyse de la Tâche T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation »).

Même si les contraintes matérielles peuvent parfois être fortes, il est important de ne pas les laisser faire obstacle à la qualité de la formation ni aux objectifs que l'on se donne pour la formation, ou à d'autres facteurs importants comme l'équilibre d'une journée ou d'une semaine pour les apprentis.

Construire le calendrier de l'alternance

Pour pouvoir construire un calendrier d'alternance pertinent, il est utile de rencontrer des professionnels afin d'identifier le rythme, les étapes clés de l'activité professionnelle (la saisonnalité des productions par exemple). L'objectif est que le rythme de l'alternance soit cohérent avec le rythme de l'entreprise.

De la même façon, il faut identifier des étapes clés dans le contexte du centre, dans son organisation et aussi d'autres contraintes comme celles liées aux examens, par exemple.

Ces éléments de calendrier des deux lieux de formation (les entreprises et le centre) permettent de définir les périodes passées en entreprise et celles passées au centre de formation (le calendrier d'alternance).



Construire le ruban pédagogique de formation et l'emploi du temps

Le ruban de formation permet d'avoir une vision annuelle et globale des séquences de formation pour une classe précise.

Pour le construire, il faut combiner :

- les visées pédagogiques définies et partagées en équipe ;
- l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à maîtriser dans les situations de travail rencontrées, afin d'éviter une vision disciplinaire de la formation ;
- les attentes spécifiques et les caractéristiques des apprentis ;
- les contraintes matérielles.

Au vu du calendrier d'alternance et de ces éléments et au vu des caractéristiques définies collectivement dans la stratégie de formation, l'équipe pourra définir des priorités (gros cailloux) et construire son ruban pédagogique, situant les grandes étapes de progression des apprentissages.

Un exemple de priorité définie par un centre (celui de Claudine, pour le CS Restauration collective, dans la fiche Situation précédente S9 « Julie - Un centre ouvre une nouvelle formation ») est de prendre une structure type de semaine avec une thématique différente définie pour chacune d'elles. Une des priorités peut être d'avoir systématiquement, chaque semaine, une visite et une intervention en rapport avec la thématique en cours (deux gros cailloux).

Une autre règle peut être que la semaine est bornée, en début de semaine, par une phase de « retour d'entreprise » jouant le rôle le « sas de décompression » et, en fin de semaine, par une phase de lancement de la période suivante en entreprise, où les éléments à observer et à recueillir sont transmis aux apprentis. Cette dernière permet aux apprentis de se projeter vers une nouvelle période en entreprise en ayant en tête ce qui sera abordé pendant la prochaine semaine au centre.

De la même façon, une fois le ruban pédagogique construit en équipe, chaque formateur va identifier les apports nécessaires dans sa ou ses disciplines sur la base des thématiques de travail ciblées dans le ruban.

Une fois tous ces apports définis, cela n'empêche en rien la prise en compte des contraintes diverses des formateurs et des contraintes plus matérielles du centre, pour lesquelles des priorités peuvent encore être établies collectivement. Sur ces bases, l'emploi du temps peut être finalisé par le coordonnateur.

L'éclairage d'un chercheur

« Pour les cadres comme pour les coordonnateurs, l'élaboration de l'emploi du temps est reconnue comme une tâche stratégique, une tâche critique, que ce soit pour (dans l'ordre) : le pilotage pédagogique (pilotage des conditions de formation des élèves, des apprentis…), le pilotage de l'équipe (pilotage des conditions de travail et coordination des personnes) ainsi que le pilotage administratif.

Comme le dit ici Marie-Laure : "la construction de l'emploi du temps commence par celle de la progression des apprentis". La pensée stratégique de l'emploi du temps suppose donc une hiérarchisation des variables qui entrent en jeu dans son élaboration.

La question "Qu'est-ce que tel choix d'emploi du temps entraîne sur les conditions et les processus d'apprentissage des apprentis ?" devient une question fondamentalement formatrice.

Dit autrement : quel emploi du temps construire pour mettre en place des conditions, non seulement favorables aux apprentissages, mais surtout, en elles-mêmes, formatrices pour les apprentis ? »

Ce qu'il faut retenir

- La construction de l'emploi du temps est un travail d'équipe.
- Au-delà des contraintes, l'emploi du temps est la traduction de choix pédagogiques.
- Rêver à une formation et à une organisation idéales n'est pas du temps perdu.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (…/…)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

L'apprentissage, une voie exigeante p. 15

Rôle de l'apprenti p. 26

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles

Vocabulaire p. 123

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135
T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

SITUATION 11
JEAN

Un formateur à l'heure de l'agroécologie

Mots-clefs • rôle du formateur, rôle des professionnels, rôle du maître d'apprentissage • • stratégie pédagogique • visées du diplôme • capacités à raisonner •

La situation

Jean est formateur en techniques horticoles. Il est double actif et, sur son exploitation, il reçoit des groupes dans le cadre d'une ferme pédagogique. Quand il est « chez lui », il parle avec passion de « produire autrement » et partage sans pudeur ses convictions. À la question « et vous, comment faites-vous pour enseigner à produire autrement ? », Jean répond spontanément : « cela ne me pose pas de problème, mais moi, je suis un militant… ». Avec les apprentis, il a pris l'habitude de travailler beaucoup l'observation : les adventices, les bio-indicateurs. Il leur fait aussi mettre en place des pratiques culturales alternatives. Il lui arrive cependant de se demander s'il s'y prend bien. Bien que l'agroécologie soit une priorité nationale, il sait que tous les formateurs ne sont pas prêts, ni tous les maîtres d'apprentissage. Il se demande comment ces derniers vont réagir lors des épreuves certificatives en situation de travail.

Réaction de pairs expérimentés

Isabelle, *formatrice*

« Je suis formatrice en techniques horticoles depuis des années. Dans mon centre, nous avons mis en place des ateliers de culture biologique depuis longtemps. Pourtant, cela n'a pas été facile. Le plus dur n'a pas été le regard des jeunes, toujours très intéressés par des expériences qui les mettent au plus près du vivant, mais le regard des collègues. Mes collègues m'ont longtemps appelée "madame petites fleurs", avant de me prendre un peu plus au sérieux en constatant les bons résultats que j'obtenais avec les jeunes. Ce n'est pas en leur montrant seulement les plantes qu'ils vont trouver en entreprise, qu'on peut leur donner envie d'apprendre. Souvent, ces jeunes viennent chez nous pour "chercher la nature" et du coup, ils peuvent être déçus si on leur apprend seulement "on fait du géranium, du bégonia… et il faut les aligner comme ça…", il y a un véritable décalage avec leurs attentes.

Travailler sur des méthodes alternatives, c'est permettre aux jeunes de faire ce pourquoi ils sont venus : être en contact avec la nature, s'approprier la connaissance et les propriétés parfois oubliées de toutes sortes de végétaux.

C'est l'occasion de leur apprendre à se servir de leurs sens, à observer une situation, à comprendre en quoi cette situation est différente d'une autre, à prendre en compte certains paramètres pour guider leur action. Ça me paraît aussi important que le travail en salle, parce que cela a du sens pour eux et cela les aide à construire des liens, ce qui est exactement ce qu'on attend d'eux en examen et plus tard dans la vie professionnelle. »

Christian, *formateur en techniques horticoles*

« Je comprends la réticence de Jean. Quand on a des convictions, on a souvent peur de faire du prosélytisme devant les jeunes et, du coup, on se freine pour garder une certaine neutralité.

Je pense que c'est une erreur : nos apprentis sont amenés à rencontrer différentes pratiques. Certains formateurs sont plus à l'aise pour leur parler de techniques agricoles raisonnées, d'autres évoquent plus facilement l'agriculture biologique. Ce n'est pas très grave. En entreprise aussi ils rencontrent des situations différentes selon les choix de leur maître d'apprentissage. Alors, ce qui me paraît important, c'est de leur donner les moyens de faire leurs choix quand ils seront eux-mêmes en situation de prendre des décisions. Il faut leur ouvrir le « champ des possibles » et surtout les former à construire leur raisonnement. Il faut les amener à se dégager des préjugés.

Pour prendre un exemple, lorsque je leur dis de ne pas arracher les adventices : pour commencer, ce n'est vraiment pas simple de les amener à utiliser ce mot à la place de " mauvaises herbes ", alors ensuite, pour leur faire comprendre qu'elles ont aussi leur place et leur utilité dans un écosystème, qu'il faut laisser le système racinaire en place parce qu'il a sa place dans le travail du sol, et qu'il faut couper avant la montée en graine, il y a du chemin à faire. Je conçois que c'est parfois compliqué avec leur maître d'apprentissage car, moi aussi, j'ai appris le contraire à l'école, et j'ai aussi vu mon père faire le contraire. En fait, je travaille beaucoup avec eux l'argumentation quand nous sommes sur le terrain, en leur montrant notamment les résultats. J'essaie ainsi de leur fournir des bases de dialogue avec leurs maîtres d'apprentissage, car ce n'est pas facile pour un jeune de 17 ans de discuter avec un adulte expérimenté. »

Témoignage d'une apprentie

Coralie, *apprentie en première Productions Horticoles*

« Je suis dans une entreprise qui pratique une agriculture conventionnelle, mais je peux discuter avec mon maître d'apprentissage des techniques que l'on apprend à l'école. Il me questionne, ça l'intéresse. Ce qu'on apprend maintenant à l'école, à son époque on n'en parlait pas en cours.

Parfois, je rencontre d'autres professionnels qui m'expliquent que les " bio " sont des rêveurs… J'essaie d'argumenter, mais ils ne m'écoutent pas. Alors, je fais ce qu'ils attendent et je les laisse dire tout en ayant ma propre idée. »

Quelques éléments de la problématique

À la question « et vous, comment faites-vous pour enseigner à produire autrement ? », Jean répond spontanément : « cela ne me pose pas de problème, mais moi, je suis un militant… ». Pourtant, il a peur de mettre ses apprentis en difficulté, notamment lors des épreuves terminales. Comment expliquer cela ?

L'agroécologie, une « question socialement vive »

Pour comprendre ce qu'est une question socialement vive, il est possible de se référer à la définition donnée par Yves Alpe (maître de conférence en sociologie à l'université d'Aix-Marseille – Legardez A. et Alpe Y., 2001) : « Nous appellerons "question socialement vive" une question qui possède les caractéristiques suivantes :

- elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire) ;
- elle renvoie aux représentations de ces acteurs ;
- elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société ;
- elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. »



La posture de l'enseignant

Un chercheur américain, Thomas E. Kelly distingue, dans un article daté de 1986, quatre postures possibles pour un enseignant confronté à une question « socialement vive ».

La première posture décrite est celle de **la neutralité absolue :** les enseignants considèrent que, dans la mesure où ils ne peuvent être complétement neutres et où leurs opinions vont transparaître, ils ne doivent discuter d'aucun sujet controversé. Leur rôle est de transmettre des savoirs scientifiquement ou socialement établis et exempts de valeurs.

La deuxième posture est celle de **la partialité exclusive :** elle est caractérisée par la volonté de faire accepter par les étudiants la position qu'ils considèrent comme « la bonne et la meilleure » sur une question controversée, pouvant aller jusqu'à pénaliser des discours concurrents.

La troisième posture est celle de **l'impartialité neutre :** les enseignants adoptant cette posture pensent qu'ils ne doivent pas dévoiler leur point de vue, parfois pour ne pas montrer leur ignorance, parfois pour ne pas influencer l'argumentation des élèves. Ils doivent donc

favoriser la mise en dialogue de tous les points de vue, se faisant si nécessaire l'avocat du diable.

La dernière posture, enfin, est celle de **l'impartialité engagée :** dans ce cas, les enseignants donnent leur avis tout en favorisant la confrontation de points de vue divergents. Selon Kelly, cette posture est la meilleure car c'est un modèle de bon fonctionnement de l'être humain qui s'exprime et agit suivant des convictions raisonnées.

Lorsque Jean annonce « je suis un militant », il fait état d'une partialité exclusive. Il considère sa pratique comme « la bonne et la meilleure » ; pourtant « dans son costume de prof », il estime qu'il se doit d'avoir une « impartialité neutre ». Il est donc toujours tiraillé entre ces deux discours.

La question de l'éducation au choix

Présenter des pratiques alternatives, donner des repères à l'apprenti - qui est un futur professionnel - est une des missions confiées au formateur. Si le formateur n'a pas à imposer ses choix, il est par contre la personne la plus indiquée pour fournir à l'apprenti des pistes de réflexion, des éléments de méthode, des savoirs qui lui permettront de faire ses propres choix.

Les apprentis vivent des réalités différentes dans les entreprises où ils sont salariés. Le formateur peut s'appuyer sur la richesse de ces expériences pour montrer qu'il n'existe pas un seul mode de pensée ou un seul chemin pour parvenir à un résultat. S'il y a bien une règle de l'art, il n'y a pas qu'une seule façon de « bien faire ».

Si les apprentis rencontrent en entreprise des pratiques trop conventionnelles ou qui diffèrent des recommandations de la profession, le formateur peut aussi s'appuyer sur l'exploitation de l'EPL, ouvrant ainsi des voies de discussion autour de l'innovation.

Les pistes pour agir

En apprenant à ses apprentis à observer le milieu dans lequel ils se trouvent, la présence des auxiliaires des cultures, la faune, Jean les forme à ce que tous les professionnels attendent : « avoir l'œil ».

Savoir observer est primordial et pourtant ce n'est que très rarement enseigné. « Avoir l'œil » n'est pas une aptitude innée, c'est un construit ; cela s'éduque.

En leur demandant de prendre des indicateurs sur la situation, Jean met ses apprentis dans la position de Sherlock Holmes qui prélève des indices pour résoudre un problème. En leur donnant des repères sur ce à quoi ils doivent être attentifs, il leur permet de « lire la situation » rencontrée : examiner en quoi elle ressemble à une situation qu'ils connaissent déjà (en identifiant des points communs, « ce qui ne bouge pas »), en quoi elle est en différente (« ce qui bouge »). À partir de ces observations, les apprentis peuvent construire un raisonnement en procédant par analogie et en utilisant leurs connaissances pour résoudre ce qui pose encore problème.

C'est ce genre de démarche qui est attendue de la part des apprentis dans les épreuves d'examen et qui prouve qu'ils sont capables de se référer aux principaux concepts de la discipline, pour apporter des solutions à une situation inédite pour eux (voir, ci-avant, la fiche Situation S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail »).

L'agroécologie est un bon moyen pour travailler la construction des raisonnements et initier une démarche attendue dans l'ensemble des référentiels.

L'éclairage d'un chercheur

« Dans les exploitations des EPL, on perçoit, avec plus d'acuité, que la mission de production qui impose un choix de production, une permanence et une homogénéité de pratiques, risque de s'opposer à ce qui pourrait être un milieu d'apprentissage et d'expérimentation pour apprendre. Un milieu d'apprentissage élevé pourrait être fait de parcelles aux conditions et aux modes de production diversifiés, constituant une gamme riche de situations différentes sur le plan agroécologique, sur le plan des types de productions et des choix de production. On pourrait imaginer des parcelles de transition où les élèves pourraient essayer des pratiques différentes de celles qu'ils connaissent et observer les effets. Ces parcelles auraient aussi pour vocation d'essayer, de constater les effets des actions, d'ajuster celles-ci, de se familiariser avec d'autres façons de penser et de faire, de changer d'état d'esprit vis-à-vis de ce qui paraît inconnu et menaçant.

On retrouve, là encore, la nécessité de l'alliance avec les milieux professionnels pour que des exploitations qui ne peuvent pas multiplier leurs systèmes trouvent des relais et des compétences pour ouvrir l'esprit et cultiver la pensée de ceux qui apprennent, hors des murs, auprès des entreprises qui se trouvent sur le territoire d'un lycée, d'un CFA ou CFPPA et qui soient ouvertes pour la formation et pour l'enseignement. »

Patrick Mayen, *POUR*, novembre 2013

Ce qu'il faut retenir

- Être à la fois impartial et engagé : présenter différents modes de pensée sans cacher ses propres convictions.
- Favoriser la confrontation de différents points de vue, c'est éduquer au choix.
- Former, c'est donner les moyens de raisonner et de faire des choix.

Autres ressources sur les mêmes thématiques (.../...)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Comment apprend-on ? p. 19
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S7 Nadine « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » p. 73

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

PARTIE 3 - Le formateur

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T1 « Préparer une séance de formation » p. 127
T3 « Analyser le travail des professionnels » p. 135
T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Questions fréquentes

18. « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprentis : dans le jardin du domicile d'un ami (horticulture) ?, sur mon exploitation, pour des travaux agricoles ? » p. 182
20. « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? » p. 183

SITUATION 12
AURÉLIE

Une apprentie veut partir à l'étranger

Mots-clefs • projet complexe • travail d'équipe • travail en réseau • progression des apprentissages • priorités • stratégie de formation • parcours individualisé • calendrier d'alternance •

La situation

Aurélie est formatrice en allemand dans un CFA. Une apprentie de bac professionnel horticulture vient la voir en fin de première année, car elle souhaite effectuer, l'année suivante, un séjour de deux mois, dans une entreprise allemande.

Elle est apprentie dans les services d'une commune. Elle a parlé à son chef de service de son projet et ce dernier ne semble pas opposé à l'idée, même si de nombreuses questions se posent. Il lui a demandé d'en parler au CFA.

Aurélie s'occupe un peu des dossiers de coopération internationale au CFA mais de façon informelle et elle n'a jamais accompagné un tel projet. Elle perçoit rapidement les difficultés car l'apprentie aimerait partir deux mois et pas seulement 2 ou 3 semaines comme pour les conventions complémentaires habituellement réalisées en France : qui va payer le salaire de l'apprentie pendant ce temps inhabituellement long ?, comment l'apprentie va-t-elle compenser son absence sur le plan des apprentissages ?, quelles sont les aides possibles pour les frais supplémentaires (hébergement, billet…) ?…

L'entreprise allemande n'arrive pas à lire le modèle de convention complémentaire habituel qui est en français et Aurélie se doute que la règlementation n'est pas tout à fait la même dans les deux pays. Elle se sent en difficulté et ne sait pas comment aider l'apprentie.

Réaction de pairs expérimentés

Catherine, formatrice en anglais et chargée, depuis 10 ans, de coopération internationale et des mobilités européennes

«Ces dix dernières années, j'ai été plusieurs fois confrontée à ce type de situation. Aujourd'hui, je sais comment je dois procéder et comment trouver des solutions.

Je sais en particulier qu'il faut établir une convention, comme pour les mobilités en France, mais que c'est plus compliqué sur le plan administratif, car il faut respecter les réglementations des deux pays. Il est donc nécessaire d'être méthodique pour établir une convention en bonne et due forme qui réponde à toutes les questions à régler avant le départ et pendant le séjour de l'apprenti. On ne peut pas inventer une telle convention et il existe un outil européen très bien fait pour la rédiger en incluant tous les points à régler.

C'est un site internet qui permet, en fonction des pays d'envoi et d'accueil, de générer une convention conforme aux règlementations des deux pays et rédigée dans les langues des deux pays : www.european-mobility.eu. Mais surtout, je fais appel à un spécialiste : Frédéric, notre correspondant régional "mobilité Europe".

Dans une telle situation, je commence par demander au jeune de me présenter son projet. Très souvent, il ne s'agit que d'une vague idée : "partir". D'autres fois, le projet est plus construit et le jeune dispose déjà d'un contact à l'étranger. Je lui explique alors les différents paramètres à prendre en compte, en veillant toutefois à ne pas le décourager. Il s'agit en effet : de trouver une entreprise d'accueil, d'expliquer à l'entreprise française ce que cela peut lui apporter, de trouver un financement pour les frais complémentaires et de gérer les aspects administratifs et logistiques.

Pour chacune de ces étapes, je ne fais qu'initier la démarche car, même après 10 ans d'expérience, je suis consciente que je ne sais pas tout faire dans ces dossiers. Surtout, dès que j'ai un doute ou une difficulté, j'appelle le correspondant régional Europe qui va prendre le relais ou venir faire les démarches avec moi.

Dans la suite de la démarche, je vois régulièrement le jeune. Même s'il est important de le laisser prendre des initiatives pour l'amener à plus d'autonomie, je contacte aussi ses parents, pour parler avec eux du projet de leur enfant (qu'ils découvrent quelquefois à cette occasion !).

Quand tous les contacts ont été pris, une réunion de finalisation permet généralement de rédiger et de compléter en détail la convention (dates, compromis réglementaires, accord sur les conditions matérielles…) et de faire la liste des derniers points à traiter (réserver les billets de transport, trouver et réserver l'hébergement, préparer le départ, identifier les documents/outils de liaison… prévoir le débriefing et la valorisation qui seront faits au retour…). Souvent, c'est moi qui m'en occupe et je deviens ainsi le formateur référent, tant pour le jeune que pour le maître d'apprentissage en France et pour l'entreprise d'accueil à l'étranger.

En conclusion, je dirais à Aurélie : "ça peut marcher et alors c'est génial !, mais il faut être méthodique et s'y prendre à l'avance : au moins 3 mois avant le départ".»

Frédéric, formateur dans un établissement voisin et chargé de mobilité Europe pour la région

«Il faut bien reconnaître qu'il ne s'agit pas de projets qui peuvent reposer sur les seuls formateurs en langues vivantes. Ces projets interpellent tout l'établissement : l'équipe pédagogique, mais également l'équipe de direction, l'agent comptable, le personnel administratif et de service… Chacun est appelé à contribuer au projet, en changeant peut-être certaines habitudes, en découvrant de nouvelles règles de gestion, de nouveaux protocoles…. Les maîtres d'apprentissage et les entreprises sont également sollicités.

Comme j'ai déjà mis en place un certain nombre de mobilités, que j'ai essuyé les erreurs du débutant et que je dispose aujourd'hui d'une certaine expérience en la matière, la direction de l'établissement, ainsi que les SRFD (autorités académiques régionales : services régionaux de la formation et du développement), m'ont confié l'appui régional aux projets de mobilité. J'y travaille quelques heures par semaine et je traite des mobilités tous les ans.

Dans une situation comme celle d'Aurélie, je viens en appui au projet en rencontrant tous les acteurs et en m'occupant de toutes les "affaires de papiers" (conventions, assurances, autorisations diverses).

J'essaie de convaincre les décideurs de l'intérêt et de la faisabilité du projet : le directeur du CFA qui doit s'engager et qui a besoin d'être rassuré et le maître d'apprentissage en France qui pourrait être intéressé par de nouvelles techniques que le jeune aura pratiquées à l'étranger. S'il s'agit d'un projet sur deux ou trois mois, l'entreprise en France est obligée de continuer à payer l'apprenti, alors elle peut, à travers la convention avec l'entreprise d'accueil, récupérer tout ou partie de ce salaire.

Je vois aussi le jeune, bien sûr. S'il a déjà trouvé une entreprise à l'étranger, je la contacte. Dans le cas contraire, je l'aide dans ses recherches, via internet, ou parfois en contactant le chargé national de mission Europe pour le pays, à la DGER, au Bureau "des Relations Européennes et de la Coopération Internationale" : il a un important carnet d'adresses. Je fais participer le jeune à cette démarche et j'associe un formateur référent.

Enfin, j'essaie de voir dans quelle mesure il est possible de trouver, de mobiliser des financements pour les frais connexes (Erasmus, Conseil régional…). Et quand tout a été préparé, jusqu'aux aspects logistiques, j'utilise www.european-mobility.eu pour préparer la convention car ce site génère un texte qui inclut des propositions de compromis entre les réglementations des deux pays. »

Mathilde, *formatrice depuis 6 ans en BTSA GEMEAU (Gestion et maîtrise de l'eau)*

« Je n'ai jamais été confrontée à cette situation de demande individuelle mais, depuis 6 ans, je participe aux voyages des BTSA GEMEAU en Ukraine et en Espagne (10 jours, en classe entière, en relation avec un MIL - Module d'Initiative Locale).

Le voyage à l'étranger est important pour les apprentis car il leur permet de confronter leur vision de leur futur métier avec ce qu'ils découvrent dans un autre pays, en regardant comment sont gérés l'eau, l'assainissement, les organisations techniques, les aspects financiers… C'est pourquoi nos voyages se font toujours en fin de parcours de formation, alors qu'ils connaissent désormais bien le système français. La période de fin de 2e année peut également permettre de décompresser avant les épreuves terminales et de renforcer l'esprit de groupe et les relations entre apprentis et formateurs, pour envisager la période de révision différemment.

Les voyages se préparent longtemps à l'avance. Nous diffusons les films et diaporamas des anciens voyages afin que les apprentis s'imprègnent de ce qu'ils pourraient découvrir. Nous élaborons les intentions de programme avec eux (le type de visites, techniques et culturelles, les genres d'interventions…). Le programme, qui se précise au fur et à mesure, inclut des visites d'entreprises et des rencontres techniques mais aussi des visites et découvertes culturelles. En effet, c'est l'occasion de voir de nouveaux horizons, d'enrichir tant la culture personnelle que professionnelle de tous.

La programmation des voyages se fait toujours avec un établissement de formation partenaire qui, parfois, nous accueille en hébergement. Nous lui envoyons à l'avance nos intentions ; les formateurs et les élèves en filière Eau ainsi que les dirigeants des entreprises, des géologues,

les dirigeants politiques locaux, essaient de construire le programme au plus proche des attentes de nos apprentis.

Les thématiques varient selon les destinations. Par exemple, en Ukraine, la rencontre des syndicats des eaux est incontournable alors qu'en Espagne, c'est la rencontre avec les membres du gouvernement de province qui nous permet de voir toute la réglementation et l'organisation du pays en matière de gestion de l'eau.

Les financeurs français sont le Conseil régional, qui mobilise des subventions européennes, et le ministère en charge de l'agriculture, à travers le SRFD, mais nous demandons aussi aux apprentis de s'investir afin de récolter des fonds pour aider à financer leur voyage. Plusieurs réalisations sont envisageables, par exemple l'organisation de concerts, la vente de brioches, l'emballage de cadeaux dans les magasins durant la période de Noël.

Pendant le séjour à l'étranger, des binômes d'apprentis sont responsables de l'analyse et de la formalisation des données observées et recueillies (cartographie, analyses techniques, carnet de croquis…). Chaque jour, ils alimentent un blog, construisent un diaporama et réalisent même une vidéo. Le dernier jour, nous leur demandons de faire une restitution auprès de nos hôtes.

De retour en France, ces productions servent de support pour l'évaluation du MIL, en CCF (Contrôle en Cours de Formation). Nous les évaluons aussi au travers d'un oral individuel conduit au CFA. Une restitution est également réalisée lors des trophées de l'apprentissage (cérémonie à l'intention des apprentis de tous les CFA du département) avec la présence du Conseil régional, des chambres consulaires, des CFA tous secteurs confondus. Ces restitutions multiples permettent de valoriser le séjour et les apprentis eux-mêmes, leur investissement tant personnel que professionnel, dans leurs apprentissages et leurs réalisations.

Actuellement, nous envisageons de proposer aux maîtres d'apprentissage de participer à ces séjours. Cela permettrait de renforcer nos partenariats et de consolider l'image des apprentis et du CFA auprès des professionnels. »

Quelques éléments de la problématique

Aurélie exprime des inquiétudes et des interrogations. Il y a des aspects administratifs, réglementaires ou financiers, et des aspects pédagogiques à envisager.

La question de la valeur éducative, pédagogique, professionnelle

Aurélie sait que si l'apprentie part pendant deux mois, elle va probablement rater des séquences de formation au centre et elle s'inquiète pour ses acquisitions. Aurélie imagine peut-être que l'apprentie risque d'échouer à certains examens ou épreuves.

Comment réfléchir à ces sujets ? Est-ce que l'organisation du séjour pourrait respecter le projet des acquisitions conçu par le CFA ? Est-ce que, pendant son séjour, l'apprentie pourrait faire certains travaux pour apprendre ce qui est prévu au programme ? (ruban pédagogique, voir en amont la fiche Situation S10 « Dominique - l'emploi du temps »).

Le témoignage de Mathilde montre qu'un voyage de classe à l'étranger peut apporter des éléments pédagogiques et de formation professionnelle qui seront utilisés dans la formation. Quelle est la valeur d'un séjour individuel ?, pour l'apprentie ?, pour sa formation ?, pour la future professionnelle qu'est l'apprentie ?, pour tout le groupe d'apprentis ?, pour le maître d'apprentissage ?

Des procédures encore récentes et des projets peu fréquents

Les dispositifs d'aide à la mobilité européenne sont encore relativement récents. En ce qui concerne l'apprentissage, les premiers programmes de mobilité datent de 1992 et l'arrêté qui décrit la façon de rédiger les conventions de mobilité entre les entreprises des pays européens date du 2 février 2009. Cela donne peu de recul et les experts sur la question sont donc rares.

Qui peut faire quoi au CFA pour de tels projets ?

Aurélie se sent en difficulté, elle ne sait pas comment aider l'apprentie. Malgré une petite expérience en coopération internationale, il y a des questions auxquelles elle ne sait pas répondre. Les aspects réglementaires sont trop importants dans le cadre de l'apprentissage, sans compter les aspects de gestion pédagogique qui doivent être considérés.

Est-ce Aurélie qui doit tout résoudre ? Les témoignages de Catherine et de Frédéric abordent cette question : même avec 10 ans d'expérience, Catherine ne fait pas toute seule, elle fait appel à Frédéric. Le rôle de ce dernier est reconnu au niveau régional pour une partie de son temps de travail et lui-même peut faire appel à des correspondants nationaux.

La complexité de la démarche

Il faut reconnaître que les projets de mobilité des apprentis à l'étranger sont des projets fort complexes : il y a des enjeux éducatifs, des questions aiguës de logistique, dans un contexte encadré par de nombreuses réglementations et mobilisant de multiples partenaires et acteurs. Le nombre d'étapes à franchir, le nombre de personnes à contacter (et recontacter) ainsi que le nombre de questions auxquelles il faut apporter des réponses sont tous élevés.

De plus, il y a peu de droits à l'erreur ou à l'improvisation de dernier moment : les conséquences d'une mauvaise organisation peuvent être sérieuses.

Les pistes pour agir

Identifier et utiliser la haute valeur éducative et pédagogique de ces projets

L'expérience que va vivre la jeune apprentie qui part seule est passionnante, mais il faut la préparer progressivement à gérer cette autonomie. Certaines démarches ne relèvent pas d'elle (conventions, dossiers de financement…) tandis que, pour d'autres, il est préférable de la laisser faire, quitte à l'accompagner (recherche du transport, de l'hébergement, préparation culturelle…).

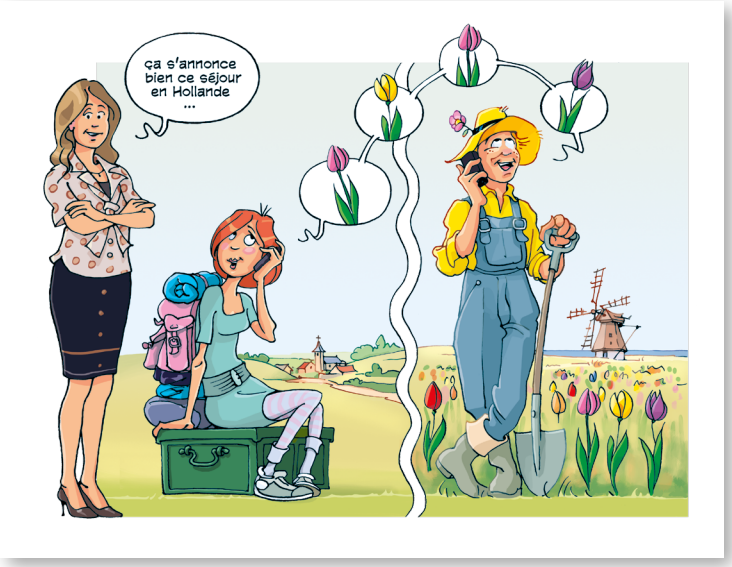
C'est l'occasion pour la jeune, dans un premier temps, de prendre conscience des démarches à engager, des questions à résoudre, de l'anticipation nécessaire puis, dans un second temps, de faire face, seule, à un risque de solitude ou d'isolement, à des situations inconnues en milieu étranger.

Si tout se passe bien, elle en sortira « grandie » en termes de développement de ses capacités personnelles et sociales. Au final, elle peut se découvrir une plus grande liberté, et mieux en percevoir les limites et conditions.

Sur le plan professionnel, c'est une occasion exceptionnelle d'accéder à un des enjeux majeurs de l'alternance entre l'entreprise et le centre de formation : montrer et voir la diversité des pratiques professionnelles dans un même métier. Les témoignages de Frédéric et de Mathilde laissent percevoir que le séjour à l'étranger

permet de découvrir de nouvelles façons de faire grâce à la rencontre avec des acteurs professionnels.

Pendant le voyage du groupe de BTSA GEMEAU (ou de retour au centre), on peut imaginer des discussions entre les apprentis, ou entre apprentis et formateurs, sur les raisons ou les conséquences de ces différences : pourquoi est-ce différent là-bas ?, est-ce que ça marche aussi de telle ou telle façon ?



Comment Aurélie et son centre pourraient-ils mobiliser leur apprentie pour valoriser ce qu'elle va faire pendant son séjour ? Est-ce que la formation est construite sur des objectifs disciplinaires ou sur des capacités professionnelles à acquérir ? (voir, ci-avant, les fiches Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA » et S9 « Julie - une nouvelle formation »).

Est-ce qu'il est possible de demander à l'apprentie d'envoyer des éléments à la classe pendant son séjour ?, d'en parler à son retour ?... (voir, en partie 3 du Guide, la fiche d'analyse de la Tâche T4 « Conduire un retour d'expérience »).

Les formateurs ne peuvent pas savoir tout faire : répartir les rôles

Les jeunes, dès lors qu'ils souhaitent partir à l'étranger, s'adressent en général à un de leurs formateurs de langues vivantes. Mais, que ce soit pour un projet individuel ou pour le départ d'une classe entière, les compétences linguistiques sont loin d'être les seules nécessaires pour accompagner de tels projets.

Les formateurs ne sont pas des juristes. Les formateurs en langues vivantes sont tout autant démunis que les autres face à de telles particularités.

Catherine et Frédéric montrent bien que chacun a son rôle. Les projets individuels de départ étant peu nombreux, il est important qu'une personne par région puisse acquérir les connaissances ou la compréhension spécifiques des dispositifs d'aide à la mobilité, de financement et sur la réglementation de la mobilité européenne des apprentis afin d'élaborer la convention.

Frédéric explique bien que de tels projets mobilisent tout le monde dans le centre et que le rôle des correspondants de coopération internationale est important.

Rôle des formateurs

Les formateurs (le formateur contacté en premier, puis le formateur désigné comme référent) interviennent en plusieurs étapes :

- solliciter - et participer à - un travail en équipe autour de l'individualisation du parcours pédagogique de l'apprenti ;
- solliciter les chargés de missions et autres personnes-ressources sur la mobilité à l'étranger ;
- aider à résoudre, le plus tôt possible, les questions de logistique (transport, hébergement, etc.) ;
- rester en relation avec l'apprenti pendant l'élaboration du projet, durant son séjour et jusqu'à son retour ;
- participer aux restitutions de l'apprenti sur son séjour, comme convenu avec l'équipe pédagogique ou le coordonnateur.

Rôle du directeur de centre

De son côté, le directeur du centre de formation valide (ou pas) le souhait du jeune, désigne un formateur référent, signe les divers documents tels que conventions, certificats, demandes de financement, promeut des moyens pour l'individualisation du parcours de l'apprenti…

Il peut solliciter le chargé de mission régional, et se faire aider par lui dans ses démarches envers le comptable ou d'autres acteurs.

Rôle des chargés de mission de coopération internationale

Dans l'enseignement agricole, il existe des correspondants pour la coopération internationale à chaque niveau du territoire : national, régional et local. À chacun de ces niveaux, une organisation en réseau est mise en place, avec souvent une répartition des zones géographiques de coopération entre les chargés de mission d'un réseau.

Comme le suggèrent les témoignages, il est vraiment important et utile de faire appel à ces correspondants dès le début d'un tel projet, à la fois au niveau local et en fonction du pays de destination (voir précisions dans la partie 4 du Guide « Les acteurs nationaux et régionaux de l'apprentissage / La coopération internationale » p. 160).

Face à la complexité : entraide et anticipation

On comprend qu'il est bien utile de s'appuyer sur les expertises proposées par le ministère aux différents niveaux du territoire. L'entraide peut se faire aussi avec d'autres établissements plus expérimentés.

Mettre en place un vrai travail d'équipe au niveau de l'établissement permet l'implication de toutes les composantes (administratives, pédagogiques et de services). Il est également très utile d'associer le gestionnaire et l'agent comptable pour appliquer éventuellement certaines règles budgétaires spécifiques.

Dans le témoignage de Catherine, on voit aussi l'utilité de procéder dans l'ordre. Comme il y a des dates butoirs, un rétro-planning peut être créé où l'on situe les différentes étapes du projet, en partant de la dernière (le départ ou une épreuve…) puis en remontant dans le temps en fonction de la durée nécessaire pour réaliser chaque étape. Cela permet d'anticiper et de réguler les différentes phases du projet, et de ne pas avoir à tout faire en même temps à la dernière minute.

L'éclairage d'un chercheur

« Une expérience professionnelle et formative à l'étranger comporte, *a priori*, un fort potentiel d'apprentissage et de développement professionnel et personnel.

Deux processus sont en jeu : la "décentration" et "l'extension du champ des possibles". Ces processus, en amenant les apprentis à transformer leur relation au monde, au travail, au métier, ne correspondent pas seulement à des apprentissages, mais aussi à du "développement".

Ils apportent des effets sur la flexibilité des processus de pensée, donc sur les capacités à imaginer des buts et des manières de faire diversifiés, dans des situations de travail ou situations de vie.

Les efforts déployés pour mettre en place les conditions de séjour sont justifiés. »

Ce qu'il faut retenir

- Il faut respecter les réglementations des deux pays.
- On peut accompagner le jeune tout en le laissant prendre en main une partie des démarches.
- Un projet de mobilité nécessite une bonne anticipation et de la méthode.
- S'appuyer sur des personnes-ressources et les dispositifs d'aide à la mobilité.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S8 Anne « La visite en entreprise pose question » p. 81
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles p. 119

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques

T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139
T6 « Participer à l'élaboration de la stratégie de formation » p. 145

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Les CFA et les acteurs de la formation agricole par apprentissage

La coopération internationale p. 160

Questions fréquentes

18. « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? » p. 182
20. « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprentis : dans le jardin du domicile d'un ami, en horticulture ?, sur mon exploitation, pour des travaux agricoles ? » p. 183

Le formateur

Sommaire

Une diversité d'activités possibles 119

- Le formateur au cœur d'un processus complet 119
- Le « plus » du formateur en CFA : « faire vivre l'alternance » 122
- Les activités possibles du formateur de CFA 122
- Vocabulaire : ruban, séquence, séance, évaluation… 123

Structure de chaque fiche « Analyse de tâches » 125

Fiches d'analyse de Tâches emblématiques 127

- T1 Préparer une séance de formation 127
- T2 Animer une séance de formation 131
- T3 Analyser le travail des professionnels 135
- T4 Conduire un retour d'expérience 139
- T5 Évaluer les acquis des apprentis 143
- T6 Participer à l'élaboration de la stratégie de formation 145

PARTIE 3

SOMMAIRE GÉNÉRAL

Une diversité d'activités possibles

Le formateur au cœur d'un processus complet

Le formateur en apprentissage n'est pas seul à agir pour que la formation fonctionne.
Même s'il n'existe pas de « modèle unique », ni pour l'organisation du CFA, ni pour la fiche de poste des formateurs, l'observation de nombreux centres, par de nombreuses personnes et au fil des années, a permis de définir quelques incontournables présentés ci-après.
Au-delà des « cours » et autres moments de face-à-face avec les apprentis réalisés par les formateurs, il y a de nombreuses tâches nécessaires au fonctionnement d'une formation, qui vont de la phase de conception de la formation jusqu'à la gestion des ressources financières et humaines et au pilotage des activités du CFA entier. C'est l'ensemble de ces tâches, dépendantes les unes des autres, qui concourt au bon déroulement de la formation. La formation par l'apprentissage est un dispositif complexe qui met en jeu de nombreuses parties prenantes :

- les apprentis
- les maîtres d'apprentissage
- les formateurs
- les coordonnateurs
- les secrétaires, les assistants, les techniciens
- le directeur du centre de formation, les autres membres de la direction et les instances
- d'autres personnels du centre de formation

Le fonctionnement des formations peut être structuré en 6 grandes actions (voir schéma page suivante) :

1- Conception de la formation, habilitation et agrément
2- Accueil et information des candidats apprentis
3- Mise en œuvre de la formation
4- Actions pour favoriser des relations partenariales avec des professionnels du territoire
5- Gestion des ressources humaines
6- Pilotage des activités du centre (démarche de projet ou de progrès)

Le formateur, et en particulier le formateur débutant, peut avoir l'impression que les enjeux de ces différentes tâches sont hors de sa portée. Elles sont d'ailleurs sous la responsabilité d'autres personnes dans le centre.

Cependant, en fonction des particularités locales, son action peut intervenir sur 4 niveaux : dans la classe, dans un processus global de formation (d'un groupe d'apprentis), dans une équipe et dans les autres activités plus ou moins structurées du centre de formation.

Repérer et comprendre les fonctionnements collectifs va permettre au formateur de comprendre ce qui lui est possible de faire et ce qui ne l'est pas, voire d'identifier comment il pourrait contribuer à faire évoluer ces cadres, en identifiant des marges de progrès accessibles à lui seul ou en collectif.

ATTENTION ! Chaque centre de formation est organisé de façon différente pour répondre à ces différentes tâches ; les bulles indiquent les acteurs principaux le plus souvent observés dans l'attribution des rôles.

LÉGENDE : tâches « cœur de métier » du formateur

autres tâches auxquelles le formateur peut également participer

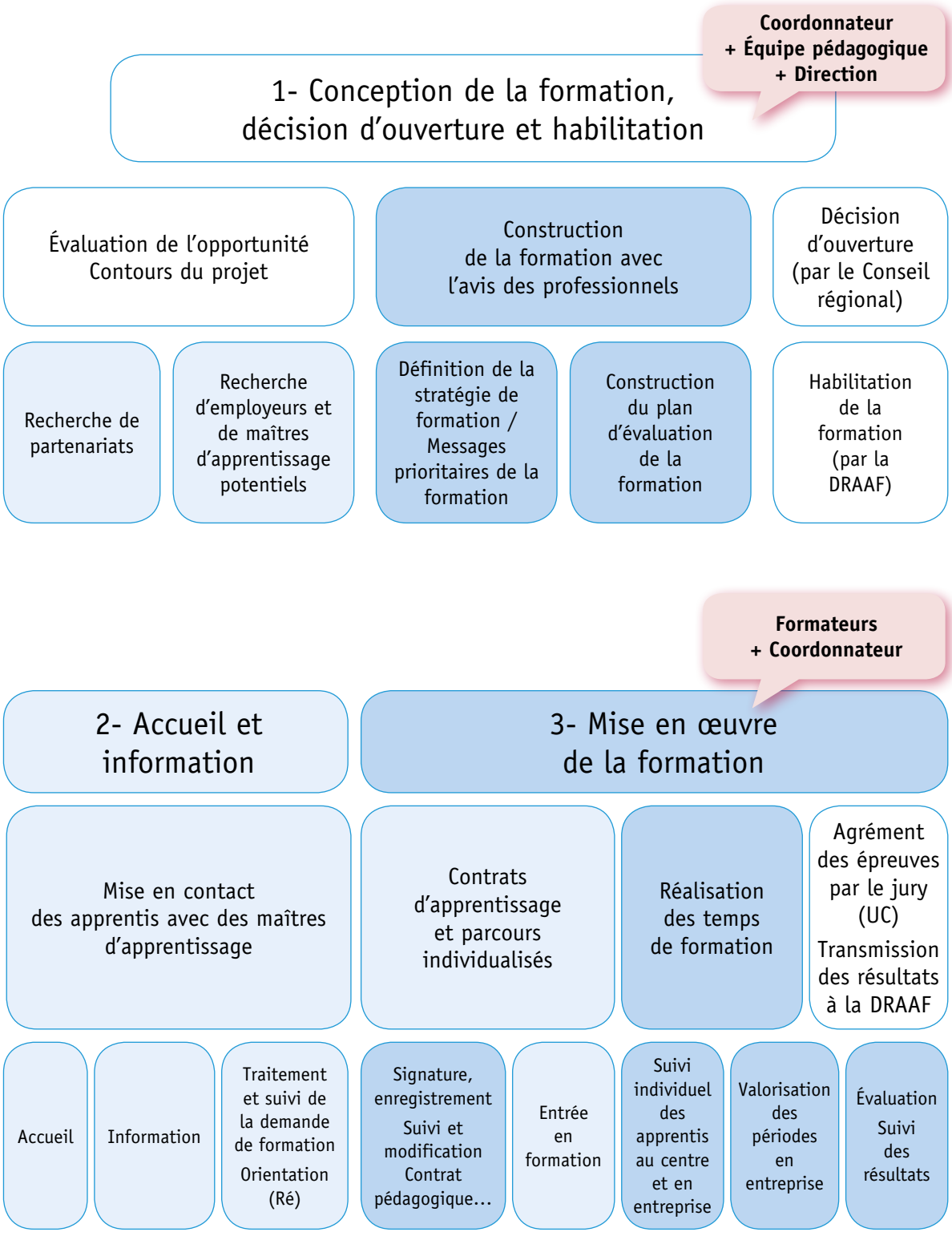


FIGURE 3 Vision globale pour un fonctionnement de qualité des formations et des centres de formation par l'apprentissage *(page 1/2)*

Coordonnateur + Direction + Formateurs

4- Actions pour favoriser des relations partenariales

- Construction des partenariats avec des professionnels pour une formation
- Mise en place d'une organisation pour le maintien des partenariats

Direction + Attaché + RLF

5- Gestion des ressources humaines

Organisation du recrutement et de l'intégration des personnels

Planifier et organiser l'adaptation des compétences des personnels et des équipes

- Formation des secrétariats
- Formation des formateurs
  - à la pédagogie de l'alternance
- Formation des équipes
  - à la délivrance par UC…
- Formation des directeurs
  - aux fondements de la pédagogie de l'alternance

Direction + Coordonnateurs

6- Pilotage des activités du centre (démarche de projet ou de progrès)

- Suivi de l'insertion
  Évaluation de la formation pour identifier les marges de progrès
- Implication, mobilisation, écoute de tous les acteurs (démarche de projet ou de labellisation)

RAPPEL ! Chaque centre de formation est organisé de façon différente pour répondre à ces différentes tâches ; les bulles indiquent les acteurs principaux le plus souvent observés dans l'attribution des rôles.

LÉGENDE : autres tâches auxquelles le formateur peut également participer au-delà du « cœur de métier »

FIGURE 3 Vision globale pour un fonctionnement de qualité des formations et des centres de formation par l'apprentissage *(page 2/2)*

Le «plus» du formateur en CFA : «faire vivre l'alternance»

Le cœur de métier du formateur est de dispenser une formation, soit «générale», soit «pratique et professionnelle», qui complète et s'appuie sur l'expérience, plus ou moins formative, vécue par l'apprenti en entreprise, et s'articule avec elle. Sur le plan pratique et professionnel, son principal objectif est de permettre aux apprentis d'acquérir des compétences directement utilisables sur le terrain.

Mais le formateur en CFA exerce son métier d'une façon particulière, liée à l'alternance entre les deux lieux de formation de l'apprenti ; sa mission comporte donc un «plus» : il doit «faire vivre» cette alternance. En effet, cela implique des tâches supplémentaires et des compétences supplémentaires par rapport au métier de formateur ou d'enseignant dans d'autres contextes.

Voir aussi, en partie 1 du Guide, «Fondements de la pédagogie de l'alternance / Rôle du formateur» (p. 21).

Les activités possibles du formateur de CFA

En conséquence des points évoqués ci-dessus, les activités du formateur en CFA peuvent s'étendre bien au-delà de la préparation et de l'animation des séances de formation. En voici une liste non exhaustive. Là encore, il n'existe pas de modèle unique et chaque formateur exerce des activités variées en fonction du contexte de son emploi.

- **Accueillir, recruter et positionner les apprentis**
- **Enseigner dans le cadre de l'alternance**
  - Préparer une séance de formation
  - Animer une séance de formation
  - Conduire un retour d'expérience
- **Construire des outils d'évaluation adaptés au contexte de l'apprentissage**
  - Analyser le travail des professionnels
  - Évaluer les acquis pendant la formation
- **Construire et faire évoluer des documents de liaison CFA/entreprise**
- **Assurer le suivi des apprentis en centre et en entreprise**
- **Participer à la vie du CFA dans ses relations partenariales internes et externes**
- **Coordonner et piloter une formation**
  - Participer à l'élaboration de la stratégie de formation

Les fiches d'analyse de Tâches qui suivent portent sur les tâches emblématiques repérées ci-dessus.
En partie 2 du Guide, les fiches Situation illustrent aussi ces différentes activités (et particulièrement S1 «Paul - les matières générales au CFA», S7 «Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail», S8 «Anne - visite en entreprise» et S9 «Julie - une nouvelle formation»).
Des d'informations plus précises sont aussi disponibles en partie 4 du Guide dans les Questions fréquentes suivantes :

5. «Mes collègues me disent que je dois participer aux jurys des examens, de quoi s'agit-il ? Est-ce vrai ?»

6. « Mes collègues parlent peu de l'inspection de l'enseignement agricole ; va-t-elle contrôler mon travail ? Je suis contractuel. »
7. « Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles du formateur ? »
8. « Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? »

Vocabulaire : ruban, séquence, séance, évaluation…

Certains mots font partie du quotidien du formateur dès les premiers jours, ce sont des incontournables de son activité. En voici une brève définition à destination du formateur débutant (et pas seulement).

Séance : chaque moment de travail délimité dans le temps avec le groupe d'apprentis est **une séance** de formation. Pour une illustration, voir en partie 2 du Guide la fiche Situation S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 », et voir ci-après l'analyse de la Tâche T1 « Préparer une séance de formation ».

Une séquence est un ensemble de séances qui portent sur le même thème ou sur des activités à conduire proches.

La progression est un document de travail personnel du formateur qui planifie les apports de sa discipline dans la formation. La progression d'un formateur, pour une discipline et pour un groupe d'apprentis, est donc un document qui planifie les séquences et les séances de formation et les temps dédiés à l'évaluation, de façon assez détaillée dans leur organisation concrète.

Le ruban pédagogique planifie l'ensemble de la formation pour une classe complète d'apprentis, pour l'ensemble des disciplines, thématiques et activités qui concourent à leur formation, y compris les visites, les périodes en entreprise et les examens (voir en partie 2 du Guide les fiches Situation S9 « Julie - une nouvelle formation » et S10 « Dominique - l'emploi du temps »).

Le positionnement (parfois appelé évaluation diagnostique) se fait en début d'apprentissage en évaluant les savoirs et savoir-faire d'un apprenti afin de les comparer à ce qu'il doit savoir à l'entrée en formation et à ce qu'il devra savoir en fin de formation. Par la suite, une démarche d'individualisation des parcours peut éventuellement le dispenser de certaines parties de la formation ou renforcer sa formation dans certains domaines. Pour une illustration, voir, en partie 2 du Guide, la fiche Situation S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 ».

L'évaluation formative n'a pas pour but de valider le diplôme, mais de permettre à l'apprenti comme aux formateurs de savoir ce qui est acquis ou pas. Elle peut être organisée à n'importe quel moment de la formation et peut prendre diverses formes. L'évaluation formative est aussi complétée par celle que l'on pourrait qualifier de « permanente », c'est-à-dire les interventions que fait le formateur auprès des apprentis, suite à ses observations (voir ci-après la fiche d'analyse de la Tâche T5 « Évaluer les acquis des apprentis »).

Les évaluations certificatives sont celles qui sont organisées pour décider de l'obtention du diplôme. Elles comportent différentes **épreuves** (une date, un lieu, un temps déterminé). Chaque épreuve comporte un **sujet** qui explique clairement ce qui est attendu du candidat et les critères sur lesquels ses acquis seront évalués. Lorsqu'il s'agit d'une **épreuve en situation de travail** qui peut être réalisée dans l'entreprise sous la conduite du maître d'apprentissage, un soin tout particulier sera donné à la rédaction du sujet afin de lever toute ambiguïté quant à l'activité à mener par le candidat. En partie 2 du Guide, les fiches Situation S3 « Élise - deux apprentis travailleurs handicapés » et S7 « Nadine - évaluer à partir d'une situation de travail » illustrent certaines questions à ce sujet. Voir aussi, dans la partie 4 du Guide, « Les diplômes et leur mise en œuvre / Textes réglementaires régissant l'organisation des examens » (p. 166).

Structure de chaque fiche «Analyse de tâche»

Le guide vous propose l'analyse de 6 tâches emblématiques du formateur en apprentissage. Les fiches d'analyse de Tâche sont structurées comme suit (voir schéma ci-après) :

- Titre : indication de la tâche emblématique du formateur dont parle la fiche
- Schéma (voir ci-dessous) : modélisation de la tâche et des paramètres qui déterminent la façon de la conduire. Le schéma comporte systématiquement 5 parties : le Contexte / les Buts / ce qui Guide l'action / les Règles d'action / ce qui nécessite au formateur de s'Adapter
- Analyse : explicitation de la tâche et de ses composantes

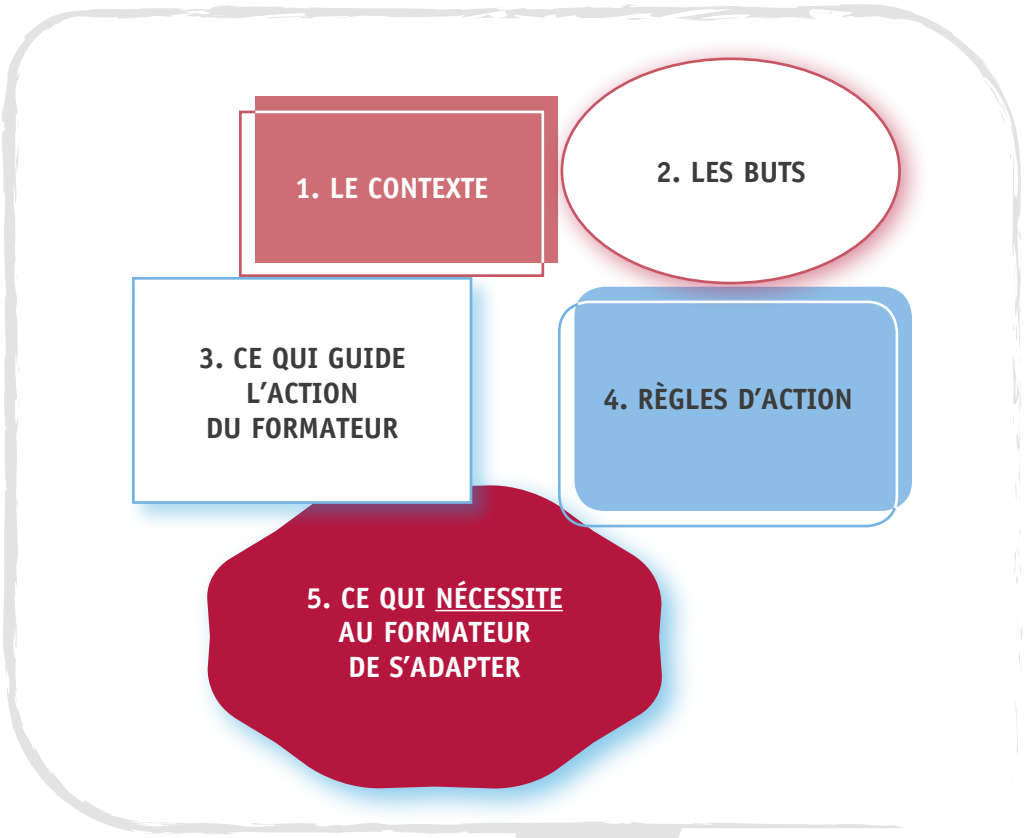


FIGURE 4 Structure d'un schéma de tâche

Les tâches emblématiques présentées

T1 Préparer une séance de formation p. 127
T2 Animer une séance de formation p. 131
T3 Analyser le travail des professionnels p. 135
T4 Conduire un retour d'expérience p. 139
T5 Évaluer les acquis des apprentis p. 143
T6 Participer à l'élaboration de la stratégie de formation p. 145

Préparer une séance de formation

TÂCHE 1

Schéma

1. LE CONTEXTE

- On vise l'obtention d'un diplôme
- Les référentiels évoluent
- Les concepts évoluent
- Les publics évoluent
- Disciplines nouvelles
- 2 lieux de formation
- Préparation à exercer un métier

2. LES BUTS

Cibler l'objet d'apprentissage

Qu'est-ce que je veux faire apprendre aux apprentis ?
Dans la séquence ?
Dans la séance ?

Déterminer comment s'y prendre

Qu'est-ce que je fais faire aux apprentis pour qu'ils apprennent ?

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR

- Mettre les apprentis en activité* pour qu'ils apprennent
- La connaissance se construit et ne se transmet pas
- La connaissance se construit à partir de l'activité dans les 2 lieux de formation
- Transposition didactique

Approche socioconstructiviste

** on ne limite pas l'activité à la réalisation d'une tâche*

4. RÈGLES D'ACTION

- Situer la séance dans une séquence et la séquence dans le ruban pédagogique de la formation
- Citer l'objet d'apprentissage en articulant :
  - ce qui est prescrit par le référentiel
  - les savoirs disciplinaires liés à l'objet
  - ce qui est issu de l'analyse du travail
- Utiliser les référentiels
- Organiser la progression
- Prévoir la mise en œuvre des conditions d'apprentissage lors de la séance
  - donner à faire
  - se mettre à disposition des apprentis
  - utiliser l'expérience et le vécu en entreprise
  - permettre la régulation
  - récupérer les traces de l'activité des apprentis
  - prévoir l'évaluation dès la construction de la séquence

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER

- Les comportements des apprentis
- Les prérequis et les pré-acquis
- L'expérience et le vécu en entreprise
- Les traces de l'activité des apprentis

Sommaire de la partie

Analyse

Dans le cadre de son travail de préparation d'une séance de formation, le formateur se projette en se référant au contenu de la séquence à laquelle appartient la séance ; nous pouvons retenir qu'il « remonte d'un cran ». Il a donc préalablement déterminé le périmètre de la séquence. Il lui reste à définir précisément ce qu'il va faire et ce qu'il va faire faire aux apprentis durant la séance qui s'inscrit dans une durée bien définie.

Pour préparer une séance de formation, le formateur se pose deux questions :

– ***« Qu'est-ce que je veux faire apprendre aux apprentis ? ».*** À travers cette question, le formateur dégage le ou les objets d'apprentissage visés dans cette séance.

La séance de formation se situe dans une séquence de formation qui peut comprendre plusieurs séances ayant une unité thématique ou abordant des concepts proches. Pour cibler l'objet d'apprentissage lié à une séance, il conviendra d'articuler la prescription du référentiel, avec les savoirs disciplinaires liés à l'objet d'apprentissage choisi, et avec ce qui est issu de l'analyse du travail. Cette analyse du travail met le formateur en capacité de s'appuyer sur des situations de travail observées chez des professionnels et explicitées soit par ces derniers soit par des apprentis.

– ***« Qu'est-ce que je leur fais faire pour qu'ils apprennent ? ».*** Par cette interrogation, le formateur cherche à identifier les activités qu'il va faire conduire aux apprentis, les méthodes pédagogiques et les supports qu'il va utiliser.

Effectivement, cette question de la mise en activité pendant une séance se pose particulièrement en apprentissage. Les apprentis ont choisi cette voie de formation pour apprendre un métier. Le formateur sait que la passivité, le manque d'action, le retour au CFA, c'est-à-dire au « métier d'élève », ainsi que les présentations très scolaires ou disciplinaires ne sont pas la « tasse de thé » des apprentis.

Pour éviter cet écueil, le formateur inscrit son action dans une approche socioconstructiviste basée sur le principe que ***la connaissance se construit et ne se transmet pas*** (voir en partie 1 du Guide « Fondements de la pédagogie de l'alternance »).

Les activités réalisées par l'apprenti sur ses deux lieux de formation représentent le point de départ de sa réflexion. Puis, il relie ses activités aux savoirs et concepts abordés lors de la formation au CFA.

La construction de la séance se fait également en confrontant les activités que l'apprenti a menées et ce qu'il en a compris avec les autres apprentis et le formateur. Le formateur accompagne cette mise en lien des activités et concepts en animant les échanges de pratiques entre apprentis.

Le formateur a la responsabilité de réunir les conditions favorables aux apprentissages, en se mettant à la disposition des apprentis tout en les mettant en activité grâce à des consignes précises qu'il supervise. Ces activités à mener lors de la séance seront réfléchies pour s'appuyer sur l'expérience de l'apprenti, afin que celui-ci puisse faire appel à son vécu en entreprise, support de l'apprentissage. Le formateur demande aux apprentis, lors d'une séance précédente, de rapporter des traces de l'activité qui seront exploitées lors de la séance. Par sa posture d'accompagnant, le formateur permet une régulation en donnant un retour régulier aux apprentis sur leur travail et en répondant à leurs questions.

Ceci ne se fait pas indépendamment du contexte dans lequel évoluent formateurs et apprentis. En effet, le formateur ne peut perdre de vue les composantes de son contexte, comme son objectif de préparer les apprentis à un métier, de leur permettre l'obtention du diplôme, de favoriser leur employabilité. Le formateur doit aussi s'adapter aux référentiels et à leurs évolutions. Tout ceci en travaillant avec un public en progression qui apprend sur deux lieux de formation.

Les éléments de contexte vont conditionner les réponses du formateur aux deux questions posées et auxquelles il ne pourrait pas répondre « en apesanteur ».

Préparer une séance de formation, c'est mettre en adéquation :
– l'objet de l'apprentissage (inscrit dans une progression pédagogique),
– une ou des activités significatives conduites en entreprise,
tout en ayant à l'esprit que le déroulement prévu pourra être remis en cause en permanence, car la dynamique de la séance résulte de l'expression des apprentis, de leurs expériences et de leurs réactions (voir, ci-après, la fiche d'analyse de la Tâche T2 « Animer une séance de formation »).

Autres ressources sur les mêmes thématiques (.../...)

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S1 Paul : « À quoi servent les cours de matières générales au CFA ? » p. 33
S5 Christophe : « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61
S6 Lionel : « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S11 Jean : « Un formateur à l'heure de l'agroécologie » p. 73

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles

Vocabulaire p. 123

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Les diplômes et leur mise en œuvre

Le référentiel de diplôme p. 164

Autres ressources sur les mêmes thématiques (suite)

Questions fréquentes

7. « Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles du formateur ? » p. 174
9. « Est-ce que l'on peut boire des boissons alcoolisées au CFA (moment de convivialité ou autre) ? Les personnels ? Les apprentis ? » p. 176
18. « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? » p. 182
19. « Pour l'un de mes cours, j'organise une sortie-visite, mais le centre n'a pas de véhicule disponible. Les apprentis peuvent-ils prendre leurs véhicules personnels ? Suis-je autorisé à les emmener dans mon véhicule personnel ? Sinon, que puis-je faire ? » p. 182
20. « Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un apprenti conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? » p. 183
21. « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprentis : dans le jardin du domicile d'un ami (horticulture) ?, sur mon exploitation, pour des travaux agricoles ? » p. 183
22. « Les apprentis arrivent en cours et je veux faire un TP, mais ils n'ont pas les vêtements/ les équipements de sécurité. Que dois-je faire ? » p. 184

Animer une séance de formation

TÂCHE 2

Schéma

1. LE CONTEXTE

- Une séance de formation qui s'inscrit dans une séquence de formation plus large
- Une séance préparée
- Un groupe d'apprentis plus ou moins nombreux avec un ou plusieurs formateurs
- En salle ou en atelier

2. LES BUTS

Permettre les apprentissages visés

Engager une relation avec chaque apprenti permettra de le rendre moteur de la formation

Favoriser les échanges avec les apprentis

Engager les apprentis à se projeter en tant que futurs professionnels et citoyens

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR

- Proposer et réguler les activités d'apprentissage
- Apprendre passe par une phase de conflit sociocognitif qu'il faudra accompagner
- Le formateur crée les conditions de l'apprentissage, mais la mobilisation de l'apprenti dans ses apprentissages est indispensable
- Le formateur est à la fois en relation avec chacun et avec le groupe
- La motivation n'est pas une constante ni pour le formateur ni pour les apprentis, elle s'entretient
- Ajustement permanent entre la posture d'écoute et l'autorité en fonction du groupe et des moments

4. RÈGLES D'ACTION

- Situer la séance dans une séquence
- Adapter son registre de communication aux apprentis
- Présenter l'objectif et le cheminement
- Motiver les apprentis sur les activités d'apprentissage
- Dynamisme et motivation
- Laisser une place à l'expression des conceptions des apprentis tout au long de la construction des apprentissages
- Suivre du regard les apprentis et capter leur regard
- Faire ce qui est prévu tout en s'adaptant en permanence

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER

- Les comportements des apprentis
- Le temps passé par les apprentis sur une activité
- Les acquis préalables

Analyse

Il y a « mille façons » d'animer une séance de formation avec des apprentis. Chaque formateur a sa façon d'animer en s'adaptant aux groupes, aux niveaux, aux âges aussi. Alors, y a-t-il quelque chose de commun entre la séance de conduite de tracteur avec des apprentis de première année de contrat d'apprentissage en baccalauréat professionnel Aménagements paysagers, une séance d'expression orale en langues avec des apprentis en BTSA Productions animales et une séance sur l'observation du troupeau en zootechnie avec des apprentis en première année de CAP agricole Production agricole, utilisation des matériels ? Et bien peut-être…

Dans une séance, le formateur crée les conditions pour :

- éveiller et maintenir l'intérêt des apprentis pour les activités d'apprentissage ;
- entrer en relation avec chacun et avec l'ensemble du groupe aussi ;
- engager les apprentis à se projeter, en tant que futurs professionnels et en tant que citoyens.

Le formateur est attentif simultanément au déroulement de la séance qu'il a préparée, à la gestion du temps et au comportement des apprentis.

Quelle que soit la séance, des fondamentaux demeurent :

- l'acte d'apprendre appartient à celui qui se forme ; le formateur crée seulement les conditions de l'apprentissage ;
- apprendre est une trajectoire, c'est passer d'un état à un autre, passer par un conflit dans le cerveau, un obstacle que l'on franchit, une question à laquelle on se confronte pour y répondre. Tous les formateurs accompagnent ces passages, chacun le fait à sa façon ;
- les relations entre le formateur et le groupe, entre le formateur et chaque apprenti, et aussi entre apprentis, sont fondamentales. Le formateur est très vigilant sur la qualité des interactions relationnelles : par son comportement et son mode de communication, il influence fortement ces interactions ;
- la motivation des apprentis pour entrer dans les activités d'apprentissage est fondamentale ; toutefois, cette motivation n'est pas une constante, elle se crée et s'entretient ;
- pour maintenir les apprentis dans les activités d'apprentissage, le formateur mobilise un registre de communication varié, avec des postures qui s'adaptent, entre écoute et autorité, en fonction de l'observation du groupe d'apprentis.

Le formateur se base sur les règles d'action suivantes :

- au démarrage d'une séance, le formateur engage les apprentis dans la séance, en la resituant dans son contexte (professionnel, de module de formation, etc.), et en rappelant la place de la séance dans une trajectoire (séquence) ;
- au démarrage, il fonde un accord avec les apprentis sur ce qui va être fait et comment, il vérifie que chacun a compris ce qu'il y a à faire, et ce qu'il faut faire pour réussir ;
- le formateur intéressé à son sujet, passionné pour son sujet, transmet de la motivation.

Il est nécessaire de préparer sa séance, en anticipant les activités d'apprentissage qui seront proposées (voir, ci-avant, la fiche d'analyse de la Tâche T1 « Préparer une séance de formation »). En même temps, le formateur doit garder de la souplesse pour adapter son action au comportement des apprentis et faciliter leur adhésion aux activités supports de la formation :

- l'expression des apprentis, leurs questionnements et remarques sont bienvenus ;
- le formateur mobilise au maximum ses capacités de communication telles que le regard ;
- par le regard, le formateur vérifie que les apprentis sont mobilisés dans les activités d'apprentissage. Le regard du formateur sert aussi à capter et à maintenir l'attention du groupe.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S2 Valérie : « Un apprenti perturbe le groupe » p. 41
S3 Élise : « Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés en classe de CAP agricole » p. 47
S5 Christophe : « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61
S6 Lionel : « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S11 Jean : « Un formateur à l'heure de l'agroécologie » p. 73

PARTIE 3 - Le formateur
Fiches d'analyse de Tâches emblématiques
T1 « Préparer une séance de formation » p. 127
T4 « Conduire un retour d'expérience » p. 139

Analyser le travail des professionnels

TÂCHE 3

Schéma

1. LE CONTEXTE

- Un formateur rencontre un professionnel qui est d'accord pour parler de son travail

2. LES BUTS

Repérer les situations de travail locales révélatrices de la compétence du professionnel

Identifier ce qui construit l'action, les raisonnements liés à l'action

Qu'est-ce qui va permettre de construire le dispositif d'évaluation et de formation ?

Se constituer une culture du métier

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR

- Dans toute activité il y a un raisonnement (un schème qui organise l'action)
- Entrer par des situations précises singulières, contextualisées
- Toute activité est conduite sur la base d'une tâche = les actions précises conduites par un professionnel le sont sur la base d'une tâche qu'il est nécessaire de connaître par ailleurs
- Faire expliciter ce qui est implicite (intégré, non conscient chez le professionnel)
- Principes de la didactique professionnelle

4. RÈGLES D'ACTION

- Déterminer les professionnels à interroger en cohérence avec le niveau du diplôme visé et le référentiel professionnel
- Choix de professionnels interrogés : professionnels reconnus par leurs pairs
- Réaliser des entretiens avec ou sans observation du travail
- S'intéresser principalement aux situations de travail un peu complexes et demandant d'être particulièrement compétent
- Réaliser les entretiens à deux
- Utiliser les règles de l'entretien semi-directif
- Utiliser la technique de l'explicitation pour conduire ces entretiens
- Analyser le travail en articulant la tâche à réaliser et l'activité conduite
- Partager ces situations en équipe
- Faire les liens entre les situations de travail et les parties du référentiel

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER

– La personnalité des professionnels lors de l'entretien
– Un professionnel qui parle du métier et pas du travail

Sommaire de la partie

Analyse

Plusieurs raisons peuvent inciter les formateurs à analyser le travail des professionnels du métier auquel ils forment.

D'une part, les formateurs de CFA forment de futurs professionnels. Il n'est pas attendu des formateurs qu'ils soient des experts du métier, même si certains sont d'anciens professionnels. Cependant, les formateurs ont besoin de repérer des situations de travail locales révélatrices de la compétence du professionnel. Celles-ci viendront, entre autres, alimenter la structure du plan d'évaluation.

Analyser le travail permet aussi d'identifier les raisonnements guidant l'action du professionnel, donc les raisonnements que les apprentis auront à se construire. Cela constituera une base essentielle pour les formateurs dans la construction du dispositif d'évaluation et de formation.

Il est recommandé que l'équipe réalise des entretiens auprès de plusieurs professionnels, tout en sachant qu'un entretien se fait auprès d'un professionnel à la fois.

La démarche d'analyse du travail d'un professionnel par le formateur peut être décrite de la manière suivante.
Le formateur analyse le travail d'un professionnel qu'il a rencontré et qui était d'accord pour parler de son travail, des activités qu'il réalise, en explicitant leurs contenus et la manière dont il les réalise.
Pour pouvoir obtenir toutes ces informations lors d'un entretien avec un professionnel et pouvoir analyser son travail, le formateur peut se baser sur les règles d'action suivantes :

- déterminer les professionnels à interroger en cohérence avec le niveau du diplôme visé et le référentiel professionnel, c'est-à-dire en cohérence avec les emplois visés par le diplôme ;
- choisir des professionnels reconnus par leurs pairs ;
- utiliser les règles de l'entretien semi-directif ; dans le cas présent, le formateur oriente les échanges autour de situations de travail précises ;
- réaliser les entretiens à 2 formateurs, afin de pouvoir, à la fois, garder des traces de l'entretien (notes, enregistrements, films) et mener l'entretien en étant concentré sur les paroles du professionnel ;
- utiliser la technique de l'explicitation pour conduire ces entretiens, qui vise à aider et accompagner la mise en mots d'expériences vécues (voir, en partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance » et en particulier « Rôle du formateur » p. 21) ;
- analyser le travail en articulant la tâche à réaliser et l'activité conduite, c'est-à-dire essayer de comparer, au moment de l'analyse, ce qui était demandé à la personne (dans le cas d'un salarié) ou ce que le professionnel s'était fixé comme tâche à réaliser, et l'activité « réellement » menée au final ;
- s'intéresser principalement aux situations de travail un peu complexes ;
- accompagner ou non l'entretien d'une phase d'observation du travail.

Ce qui guide l'action du formateur lors de la conduite de tels entretiens réside dans le fait que toute activité réalisée par un professionnel est sous-tendue par une pensée, comme c'est le cas pour les apprentis. Toutes les activités conduites sont accompagnées de raisonnements sous-jacents qu'il est nécessaire de mettre à jour pour former de futurs professionnels compétents. L'objectif de l'entretien d'analyse du travail est donc de centrer l'observation sur des situations précises et singulières réellement conduites, afin d'en dévoiler le raisonnement en lien avec cette singularité. Cet exercice d'analyse du travail par la technique de l'entretien avec des professionnels nécessite donc de l'entraînement.

Par ailleurs, tous les professionnels ont de bonnes raisons pour parler de leurs situations de travail, mais cela ne veut pas dire qu'elles sont toutes exploitables ou pertinentes pour la formation et pour l'évaluation. L'entretien d'analyse du travail est donc à conduire plusieurs fois pour permettre à l'équipe d'avoir un choix diversifié de situations émanant de divers professionnels. Le résultat des entretiens pourra être apporté et partagé en équipe. Celle-ci choisira ensuite les situations à utiliser pour la formation ou pour l'évaluation.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situations
S1 Paul « À quoi servent les cours de matières générales au CFA ? » p. 33
S7 Nadine « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » p. 73
S8 Anne « La visite en entreprise pose question » p. 81
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91
S10 Dominique « L'emploi du temps est un casse-tête » p. 97
S11 Jean : « Un formateur à l'heure de l'agroécologie » p. 103

PARTIE 4 - Repères organisationnels
Questions fréquentes
8. « Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? » p. 175

Conduire un retour d'expérience

TÂCHE 4

Schéma

1. LE CONTEXTE

- Les apprentis reviennent d'une période en entreprise
- Un ou plusieurs formateurs organisent une séance dédiée au retour d'expérience ou utilisent le retour d'expérience dans une séance de formation
- Les apprentis ramènent des traces de l'activité (photos, films…)

2. LES BUTS

Apprendre par les situations de travail vécues en entreprise

Valoriser les apprentis

Créer de l'interactivité entre les apprentis

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR

- Raconter son activité permet de prendre conscience des raisonnements mobilisés dans l'activité
- Confronter les expériences de conduite de situations de travail permet de donner à voir la variabilité et la diversité des situations de travail d'une même classe
- Les écarts par rapport à la norme / règle de l'art

APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

4. RÈGLES D'ACTION

- Préparer la période à vivre en entreprise en lien avec les situations professionnelles
- Les situations rapportées sont singulières, précises, contextualisées et individuelles
- Permettre l'expression de chaque apprenti
- Travailler sur les erreurs et les doutes
- Organiser le partage ou la confrontation en collectif pour mettre en évidence la diversité, la variabilité et les invariants
- Utiliser des techniques d'animation (créer des conditions d'écoute)
- Permettre la conceptualisation en renvoyant à la tâche, à la norme (règle de l'art) et aux savoirs
- Le formateur apprend toujours quelque chose d'une situation de travail car il en apprend sur le potentiel de développement de l'apprenti
- Habituer les apprentis à parler de leurs pratiques
- Encourager les traces de l'activité
- Une séance se termine par une prise de recul/bilan, avec identification des concepts

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER

- Les capacités des apprentis à gérer la diversité et la variabilité des situations ainsi que les débats qui en découlent
- Gérer la diversité et la variabilité des situations et les débats que cela suscite
- Le niveau d'expression des apprentis

Sommaire de la partie

Analyse

Le retour d'expérience fait partie des pratiques pédagogiques emblématiques au CFA.

Cette pratique s'appuie sur les réalisations des apprentis en milieu professionnel. C'est pourquoi le retour d'expérience est positionné, la plupart du temps, à la suite d'une période en entreprise. Toutefois, il s'agit d'une pratique qui peut être utilisée à divers moments puisqu'elle consiste à faire raconter, expliciter aux apprentis une ou plusieurs activités qu'ils ont menées dans leur entreprise d'alternance.

Outre qu'elle valorise les apprentis, cette pratique leur permet d'apprendre par les situations de travail. En effet, les apprentis ont forcément appris des choses lorsqu'ils ont conduit une activité ou s'ils l'ont seulement observée. Ils ont donc appris en situation de travail. En revanche, lorsqu'ils sont amenés à expliciter cette activité, les apprentis prennent conscience d'éléments qui étaient jusque-là inconscients. De plus, *via* cet exercice ils conceptualisent, étape essentielle où l'apprenti généralise en sortant de la singularité de la situation vécue. Le formateur a un rôle primordial à jouer dans l'explicitation de l'activité et dans l'accompagnement à sa mise en lien avec des concepts (voir, dans la partie 1 du Guide, « Fondements de la pédagogie de l'alternance / Rôle du formateur » p. 21).

Une phase de retour d'expérience peut s'organiser comme suit.

En fonction du thème ou des concepts qu'il a programmé d'aborder durant une séance, le formateur demande aux apprentis de rapporter des situations particulières vécues en entreprise pendant la dernière période. Il peut leur demander de rapporter des traces de l'activité (photos, films, écrits).

Pendant la séance, la pratique de retour d'expérience est à la fois individuelle (« je raconte mon activité ») et collective. La dimension collective permet au formateur d'encourager les échanges. Les apprentis n'ont rapporté ni le même type d'activité, ni de manière semblable. La mise en parallèle de plusieurs situations singulières et contextualisées est une richesse pour les apprentis car ils ont ainsi accès à la variabilité et à la diversité de situations.

Le formateur peut se baser sur les règles d'action suivantes pour animer cette pratique pédagogique :

- préparer la période à vivre en entreprise en lien avec les situations professionnelles ;
- les situations rapportées sont singulières, précises, contextualisées et individuelles ;
- permettre l'expression de chaque apprenti ;
- travailler sur les erreurs et les doutes en accompagnant les apprentis pour trouver les réponses possibles ;
- organiser le partage ou la confrontation en collectif pour mettre en évidence la diversité, la variabilité ;
- utiliser des techniques d'animation en créant des conditions d'écoute ;
- permettre la conceptualisation en renvoyant à la tâche, à la norme ou règle de l'art et aux savoirs ;
- le formateur mesure, par cet exercice, le potentiel de développement de l'apprenti ;
- rendre naturel, pour les apprentis, de parler de leurs pratiques en les habituant à s'exprimer sur leurs activités et la façon de les réaliser ;
- encourager les apprentis à rapporter des traces de l'activité.

Une séance se termine par une prise de recul et un bilan, avec identification des concepts.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie
Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage
Où apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 16
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir
Fiches Situation
S2 Valérie « Un apprenti perturbe le groupe » p. 41
S4 Hélène « Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA » p. 55
S5 Christophe « Un formateur veut faire de la pratique » p. 61
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S7 Nadine « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » p. 73
S8 Anne « La visite en entreprise pose question » p. 81

Évaluer les acquis des apprentis

TÂCHE 5

Schéma

1. LE CONTEXTE
- On forme à un métier
- On vise l'obtention d'un diplôme
- On évalue une progression

2. LES BUTS

Faciliter les apprentissages de l'apprenti

Le préparer à l'évaluation contrôle ou certificative

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR
- L'évaluation formative participe à la conceptualisation
- L'évaluation des connaissances est essentiellement pensée au travers de situations de travail
- L'évaluation des connaissances se fait par l'explicitation d'une situation de travail vécue en entreprise

4. RÈGLES D'ACTION
- Permettre à l'apprenti de se situer et l'encourager à se mobiliser dans sa formation
- Entraîner l'apprenti à conceptualiser en lui faisant expliciter son activité
- Préparer l'apprenti à l'évaluation contrôle (certificative) en le plaçant dans des conditions similaires
- Permettre la conceptualisation en renvoyant à la tâche, à la norme (règle de l'art) et aux savoirs
- Habituer les apprentis à parler de leurs pratiques
- Le formateur recueille des informations sur la progression des apprentissages et sur le potentiel de ses apprentis

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER
- La capacité individuelle à conceptualiser
- Le comportement des apprentis
- L'intérêt pour la formation

Sommaire de la partie

Analyse

L'activité d'évaluation pendant la formation, ou évaluation formative, est une pratique quasi quotidienne du formateur.

Cette évaluation formative peut être formalisée et organisée, elle peut aussi être réalisée « au fil de l'eau ». Lorsque le formateur observe et écoute les apprentis durant la séance de formation, il réalise une évaluation.

L'évaluation formative est une pratique pédagogique, elle représente une étape nécessaire dans un parcours de formation, tant pour l'apprenti que pour le formateur.

Le but de l'évaluation formative est de faciliter les apprentissages. Lorsqu'elle est davantage « organisée » ou formalisée, c'est-à-dire qu'elle met en œuvre des conditions proches des conditions de l'évaluation certificative, elle a pour objectif de préparer l'apprenti à l'évaluation contrôle ou certificative.

Le formateur de CFA n'est pas seulement intéressé par le fait que les apprentis engrangent des savoirs, mais bien par le fait qu'ils sachent les mobiliser en situation de travail. Le formateur les accompagne, là encore, à la mise en lien entre concepts et activité. Il les entraîne à parler de ce qu'ils font et, en même temps, à conceptualiser à partir des situations de travail qu'ils mènent (voir la fiche d'analyse de la Tâche précédente T4 « Conduire un retour d'expérience »).

Fort de tous les éléments issus de l'évaluation formative :

- le formateur en sait davantage sur l'état d'avancement des apprentis et sur leur potentiel d'apprentissage, il va ainsi pouvoir adapter ses pratiques pédagogiques. Le formateur va aussi penser la façon dont il va conduire ses prochaines évaluations, qu'elles soient formatives ou certificatives ;
- l'apprenti, lui, en sait davantage sur sa progression. Il peut ainsi réajuster la façon dont il se mobilise dans ses apprentissages en ciblant, parfois, certains domaines ou types d'activités.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Comment apprend-on ? p. 19
Rôle du formateur p. 21

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S2 Valérie « Un apprenti perturbe le groupe » p. 41
S3 Élise « Deux apprentis en situation de travailleurs handicapés en classe de CAP agricole » p. 47
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S7 Nadine « Une formatrice veut évaluer les apprentis à partir d'une situation de travail » p. 73
S8 Anne « La visite en entreprise pose question » p. 81

PARTIE 3 - Le formateur

Une diversité d'activités possibles

Vocabulaire p. 123

Participer à l'élaboration de la stratégie de formation

TÂCHE 6

Schéma

1. LE CONTEXTE

- Une équipe pédagogique d'un CFA travaille sur une formation visant l'obtention d'un diplôme
- Des apprentis qui se forment sur 2 lieux
- On vise un ou des métiers

2. LES BUTS

Prendre part à la construction en équipe d'une stratégie de formation

3. CE QUI GUIDE L'ACTION DU FORMATEUR

- Assurer la cohérence et faciliter les liens entre les différentes « disciplines »
- Donner du sens aux apprentissages faits en entreprise et en CFA
- Prévoir une place pour l'utilisation de l'expérience en entreprise et pas seulement dans les « matières techniques »
- Penser la formation indépendamment de l'entrée disciplinaire

4. RÈGLES D'ACTION

- Se construire une culture du métier visé par le diplôme
- Construire la formation en se basant sur :
  - les référentiels de diplôme
  - les notes de service qui régissent les examens et la délivrance de chaque diplôme
  - le dossier pour l'habilitation du centre à préparer le diplôme et les examens
  - les situations de travail identifiées auprès des professionnels
- Élaborer un ruban pédagogique qui combine :
  - les visées pédagogiques définies et partagées en équipe
  - l'ensemble de savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à maîtriser
  - la particularité des attentes et des caractéristiques des apprentis
- S'appuyer sur des situations de travail qui pourront être supports d'apprentissages
- Tenir compte des contraintes d'organisation (locaux, matériels, saisonnalité)

5. CE QUI NÉCESSITE AU FORMATEUR DE S'ADAPTER

- La force des contraintes organisationnelles
- La volonté de l'équipe dans son intégralité à travailler à cette construction
- La matière recueillie auprès des professionnels

Sommaire de la partie

Analyse

Le formateur de CFA fait partie d'une équipe pédagogique que l'on peut qualifier de pluridisciplinaire, mais composée d'individus tous animés par un but commun : former de futurs professionnels et leur permettre d'obtenir le diplôme visé.

Quelle que soit la thématique, ou discipline, ou matière, que le formateur a en charge, il a toute légitimité à participer à l'élaboration de la formation dans son ensemble.

La construction d'une formation et de son déroulé donne lieu à la production, par l'équipe et par le coordonnateur de formation, de différents livrables tels que le dossier d'habilitation, le plan d'évaluation, le calendrier de l'alternance, le plan de formation, le ruban pédagogique. Tout cela est produit par l'équipe à partir des documents de référence que sont : les référentiels de diplôme, les notes de service qui régissent les examens et la délivrance de chaque diplôme, les situations de travail identifiées auprès des professionnels (voir, en partie 4 du Guide, « Les diplômes et leur mise en œuvre » p. 163 et voir, ci-avant, la fiche d'analyse de la Tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »).

Il est opportun que le formateur se construise une vision de l'ensemble de ces documents et qu'il les consulte. Il y trouvera grand nombre de repères nécessaires, d'autant plus s'il vient d'intégrer l'équipe pédagogique.

Le document clé, que le formateur peut rapidement s'approprier, est le ruban pédagogique. Son appropriation est d'autant plus facilitée que le formateur a participé à son élaboration. Il repose sur la combinaison :
- de visées pédagogiques définies et partagées en équipe ;
- de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à maîtriser ;
- des attentes et des caractéristiques des apprentis.

Lors de l'élaboration du ruban pédagogique, l'équipe travaille en se préoccupant de la cohérence et des liens entre les différentes « disciplines ». Elle favorise les approches qui donnent du sens aux apprentissages, réalisés d'une part en entreprise et d'autre part au CFA. L'équipe encourage l'utilisation de l'expérience, qui ne se limite pas aux « matières techniques ». Il s'agit alors de penser la formation indépendamment de l'entrée disciplinaire en favorisant une approche thématique par type de production ou par type d'activité.

Ce travail de conception sera facilité par la construction au préalable, par l'équipe, d'une culture du métier, en allant à la rencontre de professionnels (voir, ci-avant, la fiche d'analyse de la Tâche T3 « Analyser le travail des professionnels »).

Enfin, l'équipe intègre dans ses travaux d'élaboration du ruban pédagogique les contraintes organisationnelles liées au fonctionnement du CFA, ainsi que la saisonnalité des activités conduites en entreprise.

Autres ressources sur les mêmes thématiques

PARTIE 1 - Voie de l'apprentissage et pédagogie

Les fondements de la pédagogie de l'alternance dans la voie de l'apprentissage

Où apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 16
Qu'apprend-on dans un dispositif en alternance ? p. 17

PARTIE 2 - Situations vécues et pistes pour agir

Fiches Situation

S1 Paul « À quoi servent les cours de matières générales au CFA ? » p. 33
S4 Hélène « Une apprentie est déçue de sa première semaine au CFA » p. 55
S6 Lionel « Un formateur a 1 tracteur pour 10 apprentis » p. 67
S9 Julie « Un centre ouvre une nouvelle formation » p. 91
S10 Dominique « L'emploi du temps est un casse-tête » p. 97
S12 Aurélie « Une apprentie veut partir à l'étranger » p. 109

PARTIE 4 - Repères organisationnels

Les diplômes et leur mise en œuvre

Le référentiel de diplôme p. 164
Textes réglementaires régissant l'organisation des examens p. 166

Repères organisationnels

Sommaire

Les CFA et les acteurs de la formation agricole par apprentissage 151

- Des centres de formation tous différents 151
- Les CFA agricoles : statut, organisation, lieux de décision 151
- Les acteurs nationaux et régionaux de l'apprentissage agricole 154
  - Au niveau national 155
  - Au niveau régional 156
  - La formation continue des formateurs et des personnels du CFA 159
  - La coopération internationale 160

Les diplômes et leur mise en œuvre 163

- Un diplôme passe par des « étapes de vie » et de rénovation 163
- Le référentiel de diplôme 164
- Organisation des épreuves et de la délivrance des diplômes 165

Sommaire des « Questions fréquentes » 169

Les « Questions fréquentes » et leurs réponses 171

PARTIE 4

SOMMAIRE GÉNÉRAL

Les CFA et les acteurs de la formation agricole par apprentissage

Des centres de formation tous différents

Il n'existe pas de « modèle unique » de CFA, auquel tous les centres pourraient ressembler. Chaque centre a ses spécificités d'organisation qui répondent à celles de son territoire, de ses filières économiques, à son histoire, aux compétences particulières de son équipe, aux activités de la vie scolaire… Toute décision et action s'inscrivent dans un contexte, chaque centre trouve sa propre façon de fonctionner, il est donc important d'en préserver la singularité.

Les CFA agricoles : statut, organisation, lieux de décision

CFA : missions et statut

Les CFA, quels que soient l'organisation et l'établissement dont ils dépendent, sont investis d'un ensemble de missions spécifiées par le Code du travail.

Les CFA dits « publics » du ministère de l'agriculture sont rattachés sur le plan administratif à un EPLEFPA (Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole) qui est leur organisme gestionnaire et dont ils sont centres constitutifs au même titre que les lycées, les CFPPA (Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole), les exploitations agricoles et les ateliers technologiques.

Tous ces centres contribuent aux missions de l'enseignement agricole définies par la loi et plus particulièrement dans le Code rural et de la pêche maritime (voir le site www.chlorofil.fr « Accueil > Système éducatif agricole > Organisation, orientations et évolution de l'EA »).

C'est au titre de ces missions qu'ils perçoivent de l'argent public qui couvre, pour partie, leurs charges de fonctionnement. Les CFA agricoles dits « publics » sont financés en partie par la taxe d'apprentissage et sont liés par une convention quinquennale au Conseil régional, qui complète leur financement par des subventions variables d'un CFA à un autre (voir aussi, plus loin, la Question fréquente n° 4 : « Comment est financé l'apprentissage ? »). Leur comptabilité est placée sous la responsabilité de l'agent comptable de l'organisme gestionnaire, leur budget et les décisions importantes les concernant sont votés par le conseil d'administration de cet établissement, après information du conseil de perfectionnement du centre (voir ci-après « Lieux de décision… »).

Les personnels contractuels exerçant dans les CFA agricoles dits « publics » sont rémunérés sur le budget de l'établissement (abondé par la taxe d'apprentissage et par les subventions du Conseil régional) et jouissent du statut d'agents non titulaires de l'État.

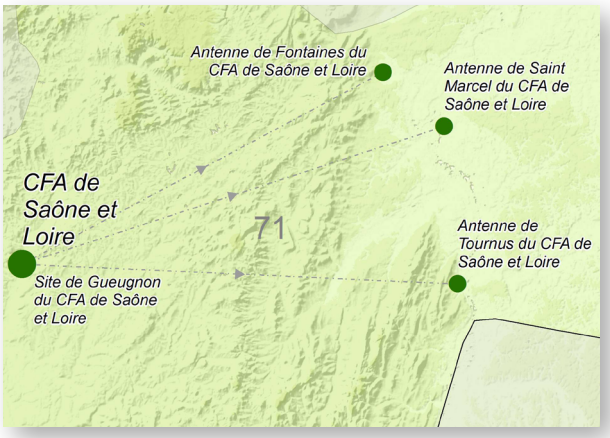
Organisations départementales et régionales

Dans certains cas, il n'y a qu'un CFA pour tout le département ou pour toute la région. Il assure en général la formation dans plusieurs lieux : le site du CFA et d'autres sites, dépendant ou non du même établissement, et fréquemment qualifiés d'« antennes » dans le langage courant.

Les relations entre les établissements partenaires d'un même CFA départemental ou régional doivent s'inscrire dans l'un des cadres proposés par le Code du travail (annexe, site partenaire ou UFA - Unité de Formation par Apprentissage). Chaque type de partenariat renvoie à des règles spécifiques en matière de fonctionnement et de partage des responsabilités.

CFA départemental

C'est le cas, par exemple, dans le département de Saône-et-Loire (71) où le CFA départemental intervient sur 4 sites :
– l'antenne de Tournus,
– l'antenne de Saint-Marcel,
– le site de Gueugnon,
– l'antenne de Fontaines.
Ce CFA est rattaché à l'un des trois EPLEFPA du département : l'EPL de Fontaines.



CFA régional

C'est le cas aussi du CFA de Rhône-Alpes qui rassemble tous les lieux de formation par apprentissage relevant de l'enseignement public agricole de la région.

En complément, voir la Question fréquente n° 3 : « Comment mon centre participe-t-il au dispositif de formation par apprentissage au niveau de la région ? du département ? Quels sont les autres CFA agricoles de notre territoire ? ».

Lieux de décision et de consultation dans les établissements d'enseignement public agricole

DANS L'EPLEFPA

Le conseil d'administration

C'est l'organe délibératif de l'EPLEFPA. Il règle, par ses délibérations, les affaires de l'établissement et des centres qui le constituent, après avis des conseils compétents et après avoir entendu le rapport du directeur de l'établissement (R.811-23 du Code rural et de la pêche maritime). Il prend les décisions qui organisent la vie de l'EPLEFPA : il fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement, il adopte le projet d'établissement, le budget et le compte financier, les règlements intérieurs de l'établissement et de ses centres. Il délibère et statue en particulier sur l'évolution des structures pédagogiques des centres.

Le conseil de l'éducation et de la formation

Présidé par le chef d'établissement, il a pour mission d'élaborer des projets collectifs, en favorisant la concertation notamment entre les professeurs et les formateurs, en particulier lors de l'élaboration de la partie pédagogique du projet d'établissement et concernant l'individualisation des parcours de formation des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires. Il prépare les expérimentations pédagogiques prévues à l'article L.811-2 (art. L.811-8 du Code rural et de la pêche maritime).

La commission locale de la formation des personnels

Elle a pour objectif de contribuer à l'élaboration du plan local de formation. Elle favorise la synthèse entre les besoins individuels et collectifs exprimés par les agents et les besoins découlant de la mise en œuvre du projet d'établissement.

DANS LES CENTRES CONSTITUTIFS

Le conseil de perfectionnement, le conseil de centre

Le premier est institué dans chaque CFA ; le second dans chaque CFPPA.

Les conventions créant les centres de formation d'apprentis précisent généralement les conditions de mise en place et de fonctionnement du conseil de perfectionnement prévu par le Code du travail (art. L.6232-3). Il peut faire appel, pour certains de ses travaux, à titre consultatif et pour une durée limitée, à des personnes qualifiées en raison de leur expérience pédagogique et professionnelle (articles R.6233-31 à -45 du Code du travail). Il se réunit au moins trois fois par an, sur convocation de son président, qui arrête l'ordre du jour (R.6233-39).

Il est saisi pour avis des questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du centre de formation d'apprentis et de la section d'apprentissage, notamment sur : les perspectives d'ouverture ou de fermeture de sections ; les conditions générales d'admission des apprentis ; l'organisation et le déroulement de la formation ; les modalités des relations entre les entreprises et le centre ou la section d'apprentissage ; le contenu des conventions conclues par l'organisme gestionnaire avec des établissements d'enseignement, de formation et de recherche, ou une entreprise habilitée, pour que ces derniers assurent tout ou partie des enseignements normalement dispensés par le centre de formation d'apprentis ou mettent à disposition des équipements pédagogiques ou d'hébergement ; les conditions générales de préparation et de perfectionnement pédagogique des formateurs.

Le conseil de perfectionnement est informé des conditions générales de recrutement et de gestion des personnels éducatifs du centre et du plan de formation de ces personnels ; de la situation financière du centre et des projets d'investissements ; des objectifs et du contenu des formations conduisant aux diplômes et titres ; des résultats aux examens ; des décisions d'opposition à l'engagement d'apprentis et de refus d'autoriser la reprise de l'exécution du contrat d'apprentissage ; du projet d'établissement, lorsqu'il est institué dans un établissement où ont été ouvertes une ou plusieurs sections d'apprentissage.

Le conseil d'exploitation agricole et/ou d'atelier technologique

Il élabore notamment le projet technique et économique, le projet pédagogique et le programme d'expérimentation et de démonstration de l'exploitation ou de l'atelier technologique.

Le conseil intérieur

Chaque lycée est doté d'un conseil intérieur. Il propose le règlement intérieur du lycée au Conseil d'Administration de l'EPLEFPA. Il est obligatoirement saisi des questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique et éducative prévue par la loi et dans le Code rural et de la pêche maritime.

Pour plus d'informations sur les lieux de décision et de consultation, vous pouvez consulter :

- les circulaires : DGER/SDACE/C2001-2013 du 30 Octobre 2001 (sera remplacée courant 2015) et DGER/SDEDCS/SDPFOFE/C2013-2011 du 17 septembre 2013, consultables depuis le site www.chlorofil.fr sur la page « Accueil > Système éducatif agricole > Établissements d'enseignement agricole > Établissements d'enseignement secondaire et supérieur court > Les EPLEFPA : établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles > Lieux de décision et de consultation dans l'EPLEFPA » ;
- dans le classeur TUTAC, partie 2 « S'insérer dans l'enseignement agricole » : la fiche n° 8 « Quels sont les lieux de décision et de consultation dans l'établissement ? » (www.chlorofil.fr/tutac) ;
- dans la suite de la partie 4 du Guide, les Questions fréquentes :
  n° 1 : « J'ai deux chefs : le directeur du centre/site et le directeur de l'établissement. Qui est mon employeur ? Qui me donne des ordres et sur quoi ? À qui dois-je répondre de quoi ? »
  et n° 2 : « On me demande de voter pour mes représentants aux différents conseils (conseil de perfectionnement, conseil d'administration…), à quoi servent ces conseils ? Quel intérêt ai-je à y défendre ? »

Les acteurs nationaux et régionaux, de l'apprentissage agricole



En toute fin du Guide, vous pourrez inscrire les noms et coordonnées de vos correspondants régionaux ou locaux dans les pages « Personnes-ressources locales et régionales » prévues à cet effet.

Pour une mise à jour ou plus d'informations, voir le site www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Système éducatif agricole > Organisation, orientations et évolution de l'EA > Acteurs de l'EA ».

Au niveau national

DGER : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

La direction générale de l'enseignement et de la recherche exerce les compétences du ministère chargé de l'agriculture relatives à la formation initiale et continue, à la recherche, à la politique d'innovation et au développement. Elle a la responsabilité des orientations pédagogiques et de l'activité éducatrice de tous les établissements, centres ou organismes de formation et d'enseignement supérieurs et techniques, publics et privés. Elle organise les contrôles de l'État sur les organismes et les établissements d'enseignement et de formation.

Extrait du Décret n° 2008-636 du 30 juin 2008 (JORF n° 0152 du 1 juillet 2008) :

> Dans ce cadre, elle [la DGER] organise l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics :
> - elle définit les modalités de répartition des moyens humains et financiers alloués par l'État aux établissements nationaux et locaux d'enseignement ;
> - elle organise les examens et concours et assure la collation des diplômes d'État ;
> - elle participe à la définition, à l'orientation et à la mise en œuvre des politiques de formation professionnelle tout au long de la vie dans les secteurs de compétences du ministère ;
> - elle oriente et favorise la participation des établissements d'enseignement à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle, à l'animation et au développement des territoires, à l'expérimentation et à la recherche appliquée, à la coopération internationale ;
> - elle anime une politique d'orientation scolaire et professionnelle ;
> - elle dispose d'une inspection.

Système National d'Appui

Le système national d'appui (SNA) est un ensemble de ressources et de personnes mises à disposition de l'enseignement agricole pour accompagner son adaptation aux changements éducatifs, sociaux, économiques ou techniques. Il est mobilisé pour fournir des interventions, des formations, des cadres de réflexion, des procédures et des outils indispensables à son évolution et à la mise en œuvre de l'innovation.

Plusieurs catégories d'acteurs interviennent dans le cadre du SNA :

- les 5 Établissements Nationaux d'Appui (AgroSup Dijon, SupAgro Florac, AgroCampus Ouest, ENFA et CEZ de Rambouillet),
- les réseaux thématiques et les réseaux géographiques,
- les réseaux des DRIF (Délégués Régionaux à l'Ingénierie de Formation) et des DRTIC (Délégués Régionaux aux Technologies de l'Information et de la Communication) dans le cadre de leurs missions nationales.

Pour plus d'informations, voir le site www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Système éducatif agricole > Organisation, orientations et évolution de l'EA > Système national d'appui à l'enseignement agricole ».

Inspection de l'enseignement agricole (IEA)

« Placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche, l'inspection de l'enseignement agricole est chargée des missions permanentes d'inspection, d'expertise et d'appui. Elle contribue à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et participe à la formation initiale et continue des personnels de l'enseignement. Elle contribue au recrutement des personnels ayant vocation à travailler dans l'enseignement agricole. » (Article 2 de l'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attributions de la DGER.)

L'arrêté du 2 septembre 2002 précise les missions de l'inspection de l'enseignement agricole :
- l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle ;
- l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration ;
- la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;
- la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

L'organigramme de l'IEA, sa charte déontologique et la liste des inspecteurs sont accessibles sur le site www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Système éducatif agricole > Organisation, orientations et évolution de l'EA > Acteurs de l'EA > Inspection de l'enseignement agricole ».

Font aussi référence au rôle de l'inspection de l'enseignement agricole : la fiche Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA » en partie 2 du Guide, et, plus loin, la Question fréquente n° 6 « Mes collègues parlent peu de l'inspection de l'enseignement agricole ; va-t-elle contrôler mon travail ? - Je suis contractuel. ».

Au niveau régional

NB : les descriptions données ci-après concernent les régions de métropole. Les organisations des DOM-ROM (départements et régions d'outre-mer) ne sont pas exposées. Elles sont cadrées par le décret n° 2010-1582 du 17 décembre 2010 (relatif à l'organisation et aux missions des services de l'État dans les départements et les régions d'outre-mer, à Mayotte et à Saint-Pierre-et-Miquelon).

Le Conseil régional

Le Conseil régional est l'assemblée délibérante des Régions. Ses membres sont élus, depuis 1986, au suffrage universel direct pour un mandat de cinq ans.

À partir de 1982, différentes lois (dites de décentralisation) ont progressivement confié aux Régions les compétences en matière de formation professionnelle continue et d'apprentissage auparavant tenues par l'État. Aujourd'hui, les compétences du Conseil régional incluent : le développement économique et l'aménagement de son territoire ; les lycées (construction et gestion des lycées et de leurs personnels) ; la formation professionnelle et l'apprentissage ; et d'autres points concernant les transports, l'environnement et la transition énergétique.

Dès lors, une grande diversité s'est instaurée entre les régions tant dans les politiques conduites que dans l'organisation des services.

Dans chaque région, le Conseil régional élabore, en lien avec les autorités académiques et les directions régionales de l'État, la carte régionale des formations professionnelles et la politique concernant les lycées professionnels et les centres de formation par apprentissage. Cette politique, très différente d'une région à une autre, donne lieu à un contrat quinquennal avec l'État : le Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFP – devenus CPRDFOP) dont les priorités sont traduites par un Contrat d'objectifs et de moyens (COM) ou des conventions annuelles d'application.

Dans chaque région, un fonds régional de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue, géré par le Conseil régional, est alimenté entre autres par les crédits transférés par l'État et ceux votés par le Conseil régional. C'est avec ce fonds qu'il va contribuer au financement des CFA et les formations par l'apprentissage, par le biais de conventions quinquennales de financement.

Dans le respect de la réglementation nationale, chaque Conseil régional établit ses propres procédures pour ajuster l'offre de formation par apprentissage (ouverture ou fermeture de cycles, ajustement des effectifs…) et ses propres modalités de calcul du financement attribué aux CFA. Même si la qualité et la pédagogie des formations en apprentissage relèvent de la compétence de l'État, les dispositifs de financement régionaux comportent des mesures sur ces thématiques (très différentes selon les régions) que les CFA doivent prendre en compte et intégrer dans leur réflexion (par exemple, certaines régions incitent à renforcer la valorisation des situations en entreprise, indiquent un nombre de visites à réaliser, demandent la mise en place d'un module spécifique…). Selon leur politique et leurs orientations, les Conseils régionaux peuvent aussi financer ou mettre en place des formations pour les formateurs des CFA.

La DIRECCTE : Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

Interlocuteur unique pour les entreprises, la DIRECCTE rassemble à la fois des compétences de contrôle, d'animation et de conseil les concernant.

La DIRECCTE veille au respect des dispositions du Code du travail : elle contrôle l'application des règles du droit du travail, au moyen des services d'inspection du travail. Dans le domaine de la concurrence, elle fait en sorte que la loyauté des marchés soit respectée.

Elle a aussi, en compétences, l'animation du développement économique local, le soutien aux filières, le support aux pôles de compétitivité, l'animation des acteurs du service public de l'emploi (pôle emploi, missions locales, maisons de l'emploi) et la coopération avec les collectivités territoriales et d'autres services de l'État sur des domaines tels que la formation, l'apprentissage, l'orientation, l'accompagnement des entreprises à l'export en lien avec les autres opérateurs publics.

Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier. La DIRECCTE a en charge le contrôle et l'animation de cette activité. En particulier, elle est l'interlocuteur privilégié du CFA pour clarifier les conditions de travail de l'apprenti ou intervenir en cas de non-respect du droit du travail (voir plus loin, en partie 4 du Guide, les Questions fréquentes n° 10 « Quelles sont les règles concernant le contrat d'apprentissage ? Quelles sont les conditions de travail

à respecter ?» et n° 12 «Un apprenti me dit : "Mon maître d'apprentissage ne respecte pas les règles du travail dans ce qu'il me demande de faire/ne me donne pas les congés réglementaires/ne me paie pas", que dois-je faire ?»).

La DRAAF, autorité académique, et le SRFD

Dans l'enseignement agricole, l'exercice de l'autorité académique (confiée au rectorat dans l'Éducation nationale) est attribué à la Direction Régionale de l'Alimentation de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF), au sein de laquelle le Service Régional de la Formation et du Développement (SRFD) est en charge de l'enseignement agricole.

Il existe une grande variété dans l'organisation des services et des fonctions entre les différentes régions. Son rôle dans la délivrance des diplômes et dans l'organisation des épreuves est abordé plus loin, dans «Les diplômes et leur mise en œuvre», p. 165.

Le CIA (Chargé d'Inspection de l'Apprentissage)

Le Code du travail et le Code rural et de la pêche maritime ont institué une mission d'inspection de l'apprentissage agricole : inspection des CFA, contrôle de la formation dispensée aux apprentis, avis relatifs aux contrats d'apprentissage… Certaines prérogatives relèvent exclusivement du niveau national (ci-avant, voir IEA) : inspection des personnels, apprentissage dans l'enseignement supérieur, relation avec l'organisme gestionnaire.

Les chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA), fonctionnaires commissionnés par le ministre chargé de l'agriculture et placés auprès des DRAAF, assurent cette mission au niveau régional, avec un rôle technique de contrôle, d'évaluation, d'avis et de conseil. Ils peuvent collaborer à la construction et à l'animation des dispositifs de formation, à destination des différents acteurs de l'apprentissage, en région ou en interrégion (voir aussi, plus loin, la Question fréquente n° 8 «Je voudrais me former… »).

La fiche métier «CIA» du ministère de l'agriculture précise que ses principales activités sont :

- contrôler des centres de formation d'apprentis, des sections d'apprentissage et des unités de formation par apprentissage sur les champs pédagogiques mais aussi administratifs et financiers ;
- formuler des avis relatifs aux contrats d'apprentissage ;
- inspecter les dispositifs de formation en CFA et en entreprises ;
- inspecter de façon conjointe, avec l'inspection du travail ou d'autres services d'inspection compétents, l'application de la législation du travail et de l'apprentissage ;
- contrôler la délivrance du titre de maître d'apprentissage confirmé ;
- venir en appui aux équipes par : du conseil, de l'expertise et de l'évaluation ;
- participer à la formation des acteurs de l'apprentissage en région ;
- animer les dispositifs liés à l'apprentissage en région ou en interrégion.

L'organisation de l'inspection de l'apprentissage agricole est précisée par la note de service DGER/SDPOFE/N2008-2129 du 29 octobre 2008.

Le chargé de FPC&A (Formation Professionnelle Continue et Apprentissage)

Dans la plupart des DRAAF-SRFD, un agent porte ce titre, dont le périmètre des attributions est variable d'une région à une autre. Il est le plus souvent chargé d'assurer l'instruction de dossiers, en relation avec des thématiques comme : le suivi de l'habilitation des formations et du fonctionnement des jurys, le suivi de l'activité des CFA/CFPPA mais aussi l'analyse de la relation emploi-formation dans le domaine FPC&A (Formation Professionnelle Continue et Apprentissage), le suivi de dispositifs spécifiques pilotés par la DRAAF (« Certiphyto », certificats animaux, parcours d'installation des agriculteurs…). Il peut aussi intervenir dans l'animation de l'appareil de FPC&A et assurer des études.

Des informations plus précises concernant votre région peuvent être inscrites à la fin du Guide, dans une page personnalisable prévue à cet effet.

La formation continue des formateurs et des personnels du CFA

Pour plus d'informations sur les offres de formation, voir plus loin la Question fréquente n° 8 « Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? ».

Le Responsable Local de Formation continue (RLF)

Au sein de chaque EPLEFPA (Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles), le responsable local de formation (RLF) est un interlocuteur privilégié pour chaque agent. Le directeur de l'EPLEFPA désigne un ou plusieurs RLF, après appel à candidature.
Dans la note de service DGER/MISSI/N2012-2036 on voit notamment que :

> « Le RLF anime et coordonne les tâches liées à la formation continue des personnels :
> – il informe sur l'offre de formation,
> – il s'assure de l'inscription des agents en formation,
> – il peut assurer l'ingénierie de formation pour les actions de formation mises en place au niveau local,
> – il connaît les acteurs de la formation continue des personnels localement et au niveau régional,
> – il recueille les besoins des agents, il les oriente et les accompagne dans leurs démarches. »

Dans chaque établissement, le recueil des besoins de formation est examiné par la « Commission pour la formation des personnels ». Le RLF (quand ils sont plusieurs, le RLF référent) anime cette commission, qui a pour objectif de définir un Plan Local de Formation (PLF). Cette démarche peut donner lieu à des actions locales et/ou régionales complémentaires des actions du PNF (Plan National de Formation). Le RLF accompagne les agents dans cette démarche et une réflexion peut être conduite au sein du CFA afin de construire un plan de formation des personnels adapté à leurs besoins.

Le RLF est aussi l'interlocuteur des échelons régional et national de la formation professionnelle des personnels (voir ci-après « DRFC »). La note de service DGER/

MISSI/N2012-2036 positionne les RLF, le PLF, la commission pour la formation des personnels et les rôles du DRFC, dans le dispositif de formation continue des personnels de l'enseignement technique agricole public.

Plus loin dans cette partie du Guide, vous pouvez consulter la Question fréquente n° 8 « Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? ».

Le Délégué Régional à la Formation Continue (DRFC) dans les DRAAF

Le DRFC appuie le directeur régional en charge de l'agriculture dans la définition et la mise en œuvre d'une politique régionale de formation continue à destination des personnels relevant de la DRAAF (Direction Régionale de l'Alimentation de l'Agriculture et de la Forêt), c'est-à-dire pour l'ensemble des structures de la région (DRAAF/DAAF, EPLEFPA et leurs centres...).

En lien avec l'administration centrale, il élabore des programmes de formation continue en fonction des besoins des agents, des dynamiques territoriales et des spécificités de l'économie régionale. Ces programmes peuvent également comprendre des thèmes plus spécifiques, dès lors qu'ils sont susceptibles d'intéresser un public suffisamment nombreux au niveau régional (voire interrégional).

Le Document Régional de Formation (DRF) porte les priorités régionales dont celles des établissements publics d'enseignement agricole. Dans cette perspective, l'animation par les DRFC du réseau des RLF (Responsables locaux de formation des établissements d'enseignement agricole – voir ci-avant) est primordiale. Le DRFC organise le recueil des besoins de formation des EPLEFPA de sa région. Il organise des échanges afin de mutualiser les documents de travail et les pratiques des RLF et des commissions (voir page précédente).

La coopération internationale

Dans l'enseignement agricole, il existe des correspondants pour la coopération internationale à chaque niveau du territoire : national, régional et local. À chacun de ces niveaux, une organisation en réseau permet une animation nationale. Ces correspondants peuvent être d'une grande aide dans le développement d'activités pédagogiques de coopération ou de voyages à l'étranger, d'un groupe ou d'un apprenti isolé (voir, en partie 2 du Guide, la fiche Situation S12 « Aurélie - Une apprentie veut partir à l'étranger »).

Au niveau local, dans chaque **établissement,** un correspondant local de « coopération internationale » est souvent identifié pour coordonner les actions de coopération. Quand il est spécialisé dans un pays ou une zone, celui-ci participe en général à l'un des « réseaux nationaux géographiques » de l'enseignement agricole.

Dans la plupart des **régions,** il existe un **chargé de coopération internationale** qui est positionné au sein de la DRAAF-SRFD. Il est alors chargé d'animer et de valoriser la coopération internationale avec les établis-

sements. À ce titre, il est en charge de la politique régionale de mobilité des apprenants. Il peut s'entretenir avec toutes les personnes qui ont un rôle dans ce type de projet, au sein du CFA : le jeune, le directeur, l'agent comptable, l'attaché gestionnaire, les formateurs ; et aussi à l'extérieur du centre : l'entreprise dont l'apprenti est le salarié, les partenaires du pays d'accueil. Il connaît les rouages et il est en relation avec ses homologues et les correspondants nationaux de coopération internationale ; il propose souvent des solutions que les formateurs n'ont pas envisagées.

Au niveau **national,** on trouve **les animateurs des réseaux géographiques** ou thématiques : ils sont 55 animateurs, dont 18 pour les pays européens et **9 chargés des programmes européens** (Erasmus). Localisés en différents points du territoire français, ils fédèrent les actions menées par les établissements. Tous ont pour rôle de conseiller et mettre en relation les acteurs travaillant sur un même pays ou une même zone géographique. On trouve aussi au BRECI (Bureau des Relations Européennes et de la Coopération Internationale à la DGER) **5 chargés de mission aux relations européennes et à la coopération internationale,** qui se répartissent l'expertise en 7 zones géographiques couvrant l'ensemble du globe.

Les listes des acteurs de l'enseignement agricole participant à la coopération internationale sont disponibles sur www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Système éducatif agricole > Coopération internationale > Coopération internationale > Acteurs de la coopération internationale ». Pour un accès direct à chaque liste :
Chargés régionaux de coopération internationale :
http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/coopint/Liste_reseaux/LISTE_CCOOP_SEPTEMBRE_2014.pdf
Animateurs des réseaux géographiques :
http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/coopint/Liste_reseaux/LISTE_RESEAUX_septembre_2014.pdf
Chargés nationaux des programmes européens :
http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/coopint/Liste_reseaux/Charges_de_mission_Europe_-_Programme_Europeen_2014_02.pdf
Chargés nationaux de mission à la coopération internationale (DGER) :
http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/coopint/Liste_reseaux/270415-carte-correspondants-geo-DGER.pdf

Autres ressources sur les mêmes thématiques

Le classeur TUTAC (consultable à l'adresse www.chlorofil.fr/tutac) fournit des repères aux formateurs qui viennent d'être recrutés dans un centre de formation.

Les diplômes et leur mise en œuvre

Un diplôme passe par des « étapes de vie » et de rénovation

Au niveau d'un CFA, d'un département, d'une région, l'existence d'une formation évolue en plusieurs étapes :

- elle est née de la perception d'un besoin au niveau des territoires et d'une profession (branche, filière, métier) qui se vérifie par des offres d'emploi ;
- les territoires et les professions évoluent, changent et les formations doivent alors s'adapter ; chaque CFA et chaque centre peuvent ainsi modifier l'organisation de leurs formations et/ou des évaluations certificatives (et demander une actualisation de leur dossier d'habilitation) ;
- au fil des changements, le besoin de former des professionnels par une formation donnée, pour un métier donné, sur un territoire donné, peut finalement disparaître ; le temps peut venir de fermer une formation ;
- le CFA peut alors proposer une nouvelle formation en demandant une nouvelle habilitation.

De même, au niveau national, les diplômes n'ont pas toujours existé tels qu'ils sont et ils ont vocation à évoluer. L'existence d'un diplôme est déterminée, après avis de la commission professionnelle consultative (CPC), par la publication d'un arrêté de création. Des rénovations régulières, effectuées par les services de l'État, permettent de prendre en compte l'évolution nationale des métiers après consultation des professionnels.

Par exemple, l'emploi d'ouvrier agricole en grandes cultures a été complètement transformé par la forte évolution de la mécanisation. En conséquence, en 2007, le BPA « Ouvrier de grandes cultures » a été supprimé et, parallèlement à sa disparition, le BPA « Travaux de conduite et entretien des engins agricoles » a été créé.

Entre 2009 et 2014, la rénovation de la voie professionnelle (la RVP) a été mise en place dans les établissements d'enseignement agricole. La RVP a instauré l'obtention du baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième. Cette rénovation des diplômes et de leurs référentiels (voir description page suivante) donne aujourd'hui une place renforcée aux situations professionnelles et situations réelles de travail comme source d'enseignement et d'évaluation, tant dans la formation continue que dans la voie initiale scolaire et dans l'apprentissage.

Le référentiel de diplôme

L'arrêté de création de chaque diplôme permet de publier un document officiel définissant notamment les capacités que certifie ce diplôme : le référentiel de diplôme.

Tous les diplômes ont un référentiel et, pour la grande majorité, ce référentiel est maintenant unique pour les trois voies de formation : initiale scolaire, initiale par l'apprentissage et formation professionnelle continue. Selon les modalités de délivrance existantes, ce référentiel en précise les règles : d'une part, pour la délivrance par unités capitalisables (UC) et, d'autre part, pour la délivrance par contrôle en cours de formation et épreuves terminales (CCF).

Un référentiel de diplôme comporte aujourd'hui deux ou trois parties :
- un référentiel professionnel,
- un référentiel de certification (comportant des prescriptions spécifiques pour l'évaluation certificative),
- un référentiel de formation (dans certains cas seulement).

La fiche Situation S1 « Paul - les matières générales au CFA », en partie 2 du Guide, et la fiche d'analyse de la Tâche T1 « Préparer une séance de formation », en partie 3, abordent l'utilisation pédagogique du référentiel de diplôme.

Le référentiel professionnel

Il présente les emplois auxquels prépare le diplôme, une liste des activités professionnelles observées dans les différents emplois, et une présentation de « situations professionnelles significatives » (SPS). Ces situations sont significatives dans le sens où elles ont été reconnues comme particulièrement révélatrices de la compétence par les professionnels (employeurs et salariés titulaires des emplois).

Le référentiel de certification

Il est constitué de deux parties : – la liste des capacités attestées par le diplôme,
– les modalités d'évaluation certificative.

Dans le référentiel de certification, les modalités d'évaluation sont décrites succinctement. Elles donnent souvent lieu à des notes de service qui en précisent tous les détails.
Ces documents, référentiel et notes de service, sont les bases indispensables aux équipes de formateurs pour connaître le cadre dans lequel ils peuvent évoluer pour préparer les épreuves de CCF ou d'UC.

Le référentiel de formation

Il présente une architecture de la formation, à savoir le nombre de semaines de formation, le nombre de semaines en entreprise, les modules, les objectifs de formation, les disciplines et les horaires affectés. Mais ceci n'est prescrit **que pour la formation initiale scolaire ;** le référentiel de formation est seulement indicatif pour la formation initiale en apprentissage.

Des documents complémentaires au référentiel de diplôme sont publiés par des notes de service. Ils comportent des indications de contenus, des commentaires, et des recommandations pédagogiques relatifs à chaque module. Ils représentent une aide pour les enseignants et les formateurs, pas un plan de cours, ni une obligation.

Organisation des épreuves et de la délivrance des diplômes

Les procédures décrites ci-dessous s'appliquent au cas le plus fréquent des diplômes dont les examens sont organisés dans chaque région (en vigueur en mars 2015).

Relations entre les acteurs : CFA, jury, DRAAF (autorité académique)

Les étapes qui permettent l'organisation des épreuves sont décrites dans la figure 5 :

1- Demande d'habilitation faite par le CFA après de la DRAAF
2- Habilitation du centre par la DRAAF
3- Désignation d'un jury pour cette formation par la DRAAF
4- Présentation par le CFA du plan d'évaluation et des sujets au jury
5- Pour la délivrance en UC, agrément des épreuves par le jury

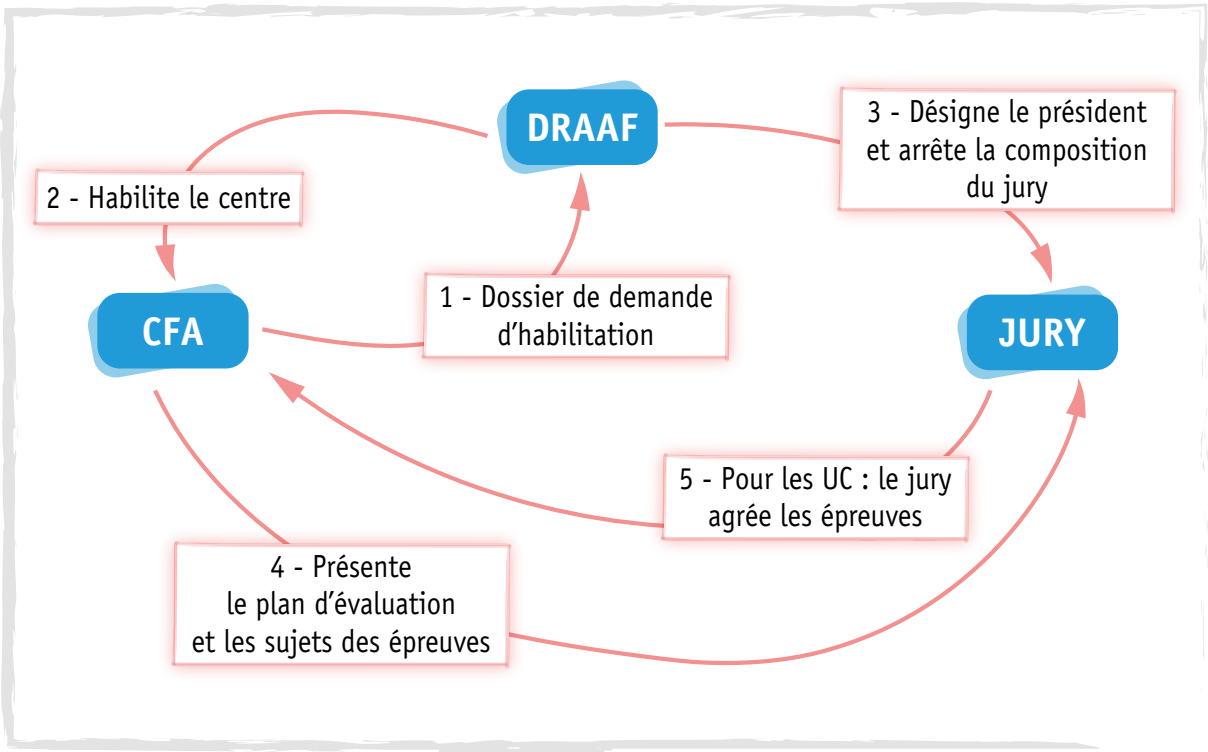


FIGURE 5 Relations entre le CFA, le jury et la DRAAF qui est l'autorité académique - avant la mise en œuvre des examens

Selon que la certification est organisée en modules et CCF ou en UC, le jury procède soit à un agrément avant les épreuves (UC), soit à la vérification *a priori* du plan prévisionnel d'évaluation ainsi que du descriptif des épreuves correspondant au CCF, avec un contrôle *a posteriori*.

Les étapes de délivrance des diplômes sont décrites dans la figure n° 6 ci-dessous.

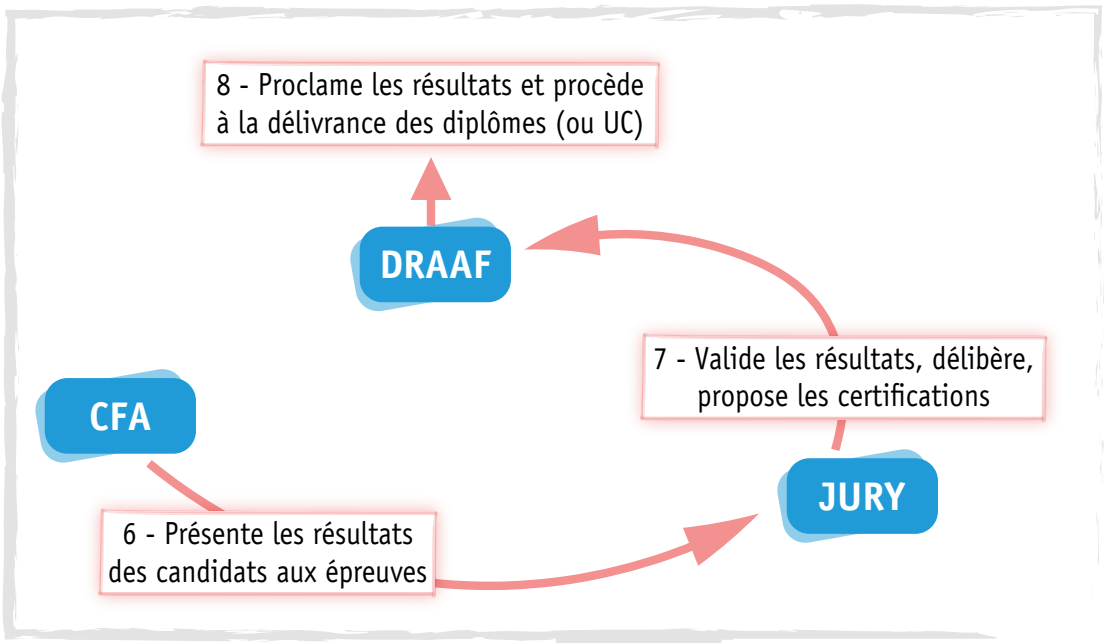


FIGURE 6 Relations entre les acteurs après la mise en œuvre des examens

Textes réglementaires régissant l'habilitation des centres et l'organisation des examens

La liste fournie ci-dessous n'est pas exhaustive. Elle mentionne des textes incontournables qui posent les grands principes de l'organisation des examens de l'enseignement agricole (en vigueur en mars 2015).

Pour une mise à jour, ou pour plus de précisions, vous pouvez consulter le site www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Diplômes et référentiels > Organisation des examens et délivrance des diplômes ».

Organisation des examens

Pour une mise à jour ou un complément d'information, www.chlorofil.fr : « Accueil > Diplômes et référentiels > Organisation des examens et délivrance des diplômes > Organisation des examens »

- *Arrêté du 1er octobre 1990* (JO du 19 octobre 1990) : organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole
- *Arrêté du 25 juillet 1995* (JO du 09 août 1995) : modifiant le précédent
- *Décision du 16 avril 1991* (JO du 02 mai 1991) : organisation des examens par les DRAF
- *Note de service DGER/SET/POFE/N2010-2060* du 29 avril 2010 : instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement technique agricole (précisant l'application des arrêtés ci-dessus).
- *Code rural et de la pêche maritime, livre VIII, articles D.811-174 à D.811-176 :* dispositions relatives aux examens et concours publics (fraudes, flagrants délits, annulations et appel…)

Habilitation des centres de formation

Pour une mise à jour ou un complément d'information : « Accueil > Diplômes et référentiels > Formations et diplômes > Références communes de la 4e au bac »

- *Arrêté du 13 janvier 2014* (JO du 25 janvier 2014) : procédure d'habilitation pour la mise en œuvre des unités capitalisables et du contrôle en cours de formation pour les diplômes et titres de l'enseignement agricole préparés par les voies de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage
- *Note de service DGER/SDPFE/2014-109* du 13 février 2014 : habilitation des centres de formation à la mise en œuvre des UC et CCF pour les diplômes et titres de l'enseignement professionnel agricole préparés par les voies de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage – précisions sur l'application de l'arrêté précédent

Mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF)

Pour une mise à jour ou un complément d'information : « Accueil > Diplômes et référentiels > Organisation des examens et délivrance des diplômes > Contrôle en Cours de Formation (CCF) et évaluation »

- *Arrêté du 25 juillet 1995* (JO du 09 août 1995) : modalités de mise en œuvre et de validation du contrôle en cours de formation
- *Note de service DGER/SDPOFE/N2013-2111 du 20 août 2013 :* évaluation en CCF pour les candidats admis en cours de formation : titulaires et dispensés d'enseignements, ajournés et redoublants, changeant d'établissement ou d'orientation en cours de formation – récapitulatif des dispositions réglementaires pour l'inscription aux examens

Délivrance des diplômes en unités capitalisables (UC)

Pour une mise à jour ou un complément d'information : « Accueil > Diplômes et référentiels > Organisation des examens et délivrance des diplômes > Délivrance des diplômes en UC »

- *Arrêté du 25 juillet 1995* (JO du 05 août 1995) : habilitation pour la formation professionnelle et l'apprentissage
- *Note de service DGER/SDPOFEGTP N2001-2118 du 04 décembre 2001 :* … organisation des examens… conduisant à des diplômes délivrés par UC (CAP Agricole, BEPA, BPA, BP, BTSA) - Jury, président, délibération et rôle des autres acteurs – (prochainement remplacée par une nouvelle note de service)
- *Note de service DGER/POFE N2005-2090 du 1er décembre 2005 :* habilitation UCC et CCF pour les voies de la formation professionnelle et de l'apprentissage
- *Note de service DGER/SDPOFE N2013-2153 du 26 novembre 2013 :* modalités d'inscription aux diplômes en UC – complément à la note de service N2001-2118 du 4 décembre 2001 « Instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement agricole conduisant à des diplômes délivrés par UC »

Handicaps et aménagements d'épreuves

- *Note de service DGER/SDPOFE/N2014-887 du 12 novembre 2014 :* organisation des examens de l'enseignement technique agricole pour les candidats en situation de handicap

Pour chaque diplôme
Cadre réglementaire et informations en vigueur

Consulter les notes de service propres à chaque diplôme concernant l'organisation des examens, sur www.chlorofil.fr à la page « Accueil > Diplômes et référentiels > Formations et diplômes » et choisissez le diplôme qui vous intéresse.

Sommaire des « Questions fréquentes »



Les questions fréquentes sont des questions fréquemment posées par les formateurs et qu'il est éclairant d'aborder en tant que telles, même si des éléments de réponse ont été abordés dans les autres parties du guide. Elles sont organisées en 3 sections :

- ***le fonctionnement administratif du centre, dans et hors de l'établissement***
- ***l'apprenti : son contrat et ses conditions de travail et d'études, son comportement***
- ***l'organisation des séances de pratique au CFA***

Le fonctionnement administratif du centre, dans et hors de l'établissement

1 « J'ai deux chefs : le directeur du centre/site et le directeur de l'établissement. Qui est mon employeur ? Qui me donne des ordres et sur quoi ? À qui dois-je répondre de quoi ? »

2 « On me demande de voter pour mes représentants aux différents conseils (conseil de perfectionnement, conseil d'administration…) ; à quoi servent ces conseils ? Quel intérêt ai-je à y défendre ? »

3 « Comment mon centre participe-t-il au dispositif de formation par apprentissage au niveau de la région ? du département ? Quels sont les autres CFA agricoles de notre territoire ? »

4 « Comment est financé l'apprentissage ? »

5 « Mes collègues me disent que je dois participer aux jurys des examens, de quoi s'agit-il ? Est-ce vrai ? »

6 « Mes collègues parlent peu de l'inspection de l'enseignement agricole, va-t-elle contrôler mon travail ? Je suis contractuel. »

7 « Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles du formateur ? »

8 « Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? »

9 « Est-ce que l'on peut boire des boissons alcoolisées au CFA (moment de convivialité ou autre) ? Les personnels ? Les apprentis ? »

L'apprenti, son contrat et ses conditions de travail et d'études, son comportement

10 « Quelles sont les règles concernant le contrat d'apprentissage ? Quelles sont les conditions de travail à respecter ? »

a) Les conditions d'âge
b) La durée du contrat
c) La rémunération de l'apprenti
d) La durée et la nature du travail

11 « Un jeune au statut de handicapé (problèmes visuels, physiques) se présente comme candidat apprenti. Comment s'y prendre ? Quelles sont les aides et les règles ? »

12 « Un apprenti me dit : " Mon maître d'apprentissage ne respecte pas les règles du travail dans ce qu'il me demande de faire / ne me donne pas les congés réglementaires / ne me paie pas ". Que dois-je faire ? »

13 « Un apprenti me dit qu'il subit des violences physiques ou morales dans son entreprise. Que puis-je faire ? Qui peut m'aider et qui peut l'aider ? »

14 « Un maître d'apprentissage me dit que l'apprenti consomme des produits psychotropes (illicites ou non, haschich, alcool, médicaments) sur le lieu de travail. Que dois-je faire ? »

15 « Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique (ou éducatif) ?, au directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? »

16 « Un des apprentis n'a pas les moyens financiers pour subvenir à des besoins basiques. Puis-je lui prêter de l'argent ? Le CFA a maintenant une mission d'accompagnement social. Qu'est-ce que c'est ? Dois-je y participer et comment ? »

17 « Une candidate se présente pour suivre la formation de maréchalerie qui est une formation/un métier à forte représentation masculine. Comment faire pour promouvoir l'égalité homme-femme ?, pour faciliter son insertion dans toute la formation ? »

L'organisation des séances de pratique au CFA

18 « Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? »

19 « Pour l'un de mes cours, j'organise une sortie-visite, mais le centre n'a pas de véhicule disponible. Les apprentis peuvent-ils prendre leurs véhicules personnels ? Suis-je autorisé à les emmener dans mon véhicule personnel ? Sinon, que puis-je faire ? »

20 « Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un apprenti conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? »

21 « Puis-je organiser un chantier à faire par les apprentis : dans le jardin du domicile d'un ami, en horticulture ?, sur mon exploitation, pour des travaux agricoles ? »

22 « Les apprentis arrivent en cours et je veux faire un TP, mais ils n'ont pas les vêtements/les équipements de sécurité. Que dois-je faire ? »

Les « Questions fréquentes » et leurs réponses

Le fonctionnement administratif du centre, dans et hors de l'établissement

1 *« J'ai deux chefs : le directeur du centre/site et le directeur de l'établissement. Qui est mon employeur ? Qui me donne des ordres et sur quoi ? À qui dois-je répondre de quoi ? »*

Si un formateur intervient dans le cadre d'un contrat de travail avec l'établissement (agent contractuel rémunéré sur le budget : ACB), il occupe un emploi qui a été créé et défini (nature de l'emploi, conditions d'embauche…) par le conseil d'administration de cet établissement. Son employeur est le directeur d'établissement, qui a signé son contrat de travail et qui décidera de son renouvellement éventuel. Les conditions générales d'emploi des formateurs (heures de service dues, modalités de prise en compte des différentes missions, congés…) relèvent de l'employeur et, le cas échéant, d'un accord local qui a pu être voté en conseil d'administration (on parle de « protocole local d'emploi des agents contractuels »).

Le formateur a été affecté à l'un des centres constitutifs de l'établissement. Chaque directeur de centre a autorité sur les personnels qui sont affectés ou qui sont mis à disposition du centre ; c'est lui le supérieur hiérarchique. Responsable de l'organisation de ses services, il attribue les missions aux agents (fiches prévisionnelles d'activités…), dans le respect des conditions prévues par les contrats de travail, et suit leur mise en œuvre. Le directeur de centre peut déléguer une partie de ses responsabilités à un collaborateur. C'est souvent le cas notamment pour les centres multisites (responsable de site).

Pour résumer :

- les questions relatives au contrat du formateur relèvent d'une décision du directeur d'établissement, qui statue en liaison étroite avec le directeur de centre et avec le conseil d'administration (évolution des besoins, évolution des conditions de rémunération…) ;
- les questions relatives à l'organisation du travail et à la mise en œuvre des missions sont de la responsabilité du directeur de centre, qui peut déléguer certaines responsabilités à un collaborateur. Chaque formateur doit rendre compte de l'exécution des missions qui lui sont confiées.

Voir aussi « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage » en amont dans la partie 4 du Guide (p. 152).

2 *« On me demande de voter pour mes représentants aux différents conseils (conseil de perfectionnement, conseil d'administration…) ; à quoi servent ces conseils ? Quel intérêt ai-je à y défendre ? »*

Chaque centre constitutif d'un EPLEFPA (Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole) est doté d'un conseil spécifique (conseil de centre pour les CFPPA, conseil de perfectionnement pour les CFA) dont la composition et les attributions sont fixées, pour les CFPPA, par le Code rural et de la pêche maritime et, pour les CFA, par le Code du travail. Des représentants élus des personnels du centre y participent, ainsi que des représentants des organisations professionnelles en lien avec les formations dispensées.

Chaque centre de formation met en œuvre son autonomie pédagogique en lien étroit avec cette instance. Ces conseils sont en effet consultés obligatoirement sur les questions relatives à la pédagogie : l'organisation générale des formations, leur déroulement, les conditions d'admission des apprenants, les projets d'ouverture de formations… D'autres sujets sont abordés afin d'informer les membres du fonctionnement du centre (résultats aux examens, évolution de l'équipe pédagogique, situation financière…). Les questions relatives aux conditions d'emploi des agents ne relèvent pas de ces instances.

Le conseil de centre et le conseil de perfectionnement peuvent siéger en conseil de discipline.

Les propositions et avis émis par les conseils sont soumis au conseil d'administration (CA), au sein duquel les personnels de l'ensemble de l'établissement sont représentés. Le CA est la seule instance compétente pour prendre des décisions.

La fiche 8 de la partie 2 du classeur TUTAC présente l'ensemble des instances internes à l'établissement, prévues par la réglementation (www.chlorofil.fr/tutac).

Voir aussi « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage » en amont dans la partie 4 du Guide (p. 152).

3 *« Comment mon centre participe-t-il au dispositif de formation par apprentissage au niveau de la région ? du département ? Quels sont les autres CFA agricoles de notre territoire ? »*

L'offre de formation par apprentissage et la structuration des CFA dans chaque région relèvent des décisions prises par le Conseil régional, en lien étroit avec les autorités académiques et le comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (voir « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage / Le Conseil régional » en amont p. 156). Selon les régions, l'offre de formation agricole peut être déployée au travers de CFA multisites (CFA régionaux ou départementaux) ou de CFA intervenant dans le cadre d'un seul établissement. Le fonctionnement d'un CFA régional ou départemental peut mobiliser de nombreux établissements. La création d'une unité de formation par apprentissage (UFA), le plus souvent au sein d'un CFPPA, est l'une des modalités de conventionnement et de partage des responsabilités entre le CFA et l'établissement partenaire prévues par la réglementation.

L'activité de chaque CFA s'inscrit dans le cadre des dispositions prévues par la convention fondatrice pluriannuelle établie entre l'établissement gestionnaire du CFA (un EPLEFPA dans le cas des établissements publics agricoles) et le Conseil régional. Cette convention, dite « convention quinquennale », précise notamment les cycles qui peuvent être ouverts, les seuils d'effectifs, l'organisation pédagogique, les modalités de relations avec les entreprises, les conditions de financement et les obligations du centre en matière de compte rendu d'activité.

Les dispositions de cette convention doivent être en conformité avec celles qui ont été validées par la DRAAF dans le cadre de la procédure d'habilitation du centre à mettre en œuvre la formation. L'activité et le fonctionnement du centre doivent respecter l'ensemble des dispositions prévues. Les évolutions envisagées doivent être validées avant mise en œuvre, au travers d'un avenant à la convention (voir aussi « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage » en amont p. 152).

4 *« Comment est financé l'apprentissage ? »*

Les ressources d'un CFA sont constituées de la taxe d'apprentissage, de la contribution de l'organisme gestionnaire, de recettes propres (ventes de productions, locations…) et de la participation du Conseil régional. Pour les CFA dits publics, l'organisme gestionnaire est l'EPLEFPA ; sa contribution peut consister à mettre à disposition des personnels. Le Conseil régional calcule un coût prévisionnel de formation des apprentis, selon des modalités de calcul fixées par la convention quinquennale, et apporte une participation financière si les autres ressources sont insuffisantes au vu de ce calcul.

Le financement de l'apprentissage repose largement sur une ressource spécifique : la taxe d'apprentissage, due par l'ensemble des entreprises, hormis certaines exceptions (dont les agriculteurs). Créée en 1925, réformée à maintes reprises et notamment en 2014, cette taxe représente actuellement 0,68 % de la masse salariale des entreprises. Elle est collectée par des organismes agréés (les OCTA). Les entreprises de plus de 250 salariés qui n'emploient pas suffisamment d'apprentis (quota fixé pour 2015 à 4 % des salariés) versent une contribution supplémentaire.

Une partie de la taxe, dite fraction « quota » (26 %), est versée directement, via les organismes collecteurs, aux CFA. L'entreprise assujettie qui emploie un apprenti contribue directement au financement de sa formation, une partie de la taxe étant destinée au CFA où son apprenti est inscrit.

Une autre partie de la taxe (51 %) est gérée par les Conseils régionaux, qui complètent les ressources des CFA, dans les conditions conventionnelles prévues. Dans le cas des formations agricoles, les CFA reçoivent souvent peu de taxes (entreprises agricoles exonérées) et dépendent fortement des versements du Conseil régional.

Sur le plan financier, l'objectif est l'équilibre du budget, un CFA n'ayant pas vocation à dégager un excédent financier. En cas de difficultés financières, un dialogue s'instaure parfois entre CFA et Conseil régional afin de rechercher les solutions à mettre en œuvre pour tendre vers l'équilibre.

Enfin, cette taxe ne finance pas exclusivement l'apprentissage. Une fraction dite « hors quota », ou « barème » (23 %) est destinée aux premières formations technologiques et professionnelles, secondaires et supérieures, dispensées par la voie scolaire.

Concernant les fractions versées aux CFA et aux établissements d'enseignement scolaire, les entreprises ont la possibilité d'orienter leurs versements vers une école de leur choix. De leur côté, les établissements entament des actions de communication afin de se positionner par rapport aux entreprises susceptibles de leur attribuer une partie de la taxe.

5 *« Mes collègues me disent que je dois participer aux jurys des examens, de quoi s'agit-il ? Est-ce vrai ? »*

Comme le référentiel de formateur en CFPPA le mentionne (note de service DGER/SDEPC/N2007- 2018 du 7 février 2007), les formateurs assurent des fonctions diversifiées (voir aussi, en partie 3 du Guide, « Le formateur / Une diversité d'activités possibles » p. 119).

La fonction de « formation des apprenants » comporte aussi l'évaluation au cours de la formation (point 1.5 de la note de service précitée : le formateur « évalue et/ou contribue à l'évaluation des formations »).

Cette mission d'évaluation comprend la préparation, la mise en œuvre et la correction des tests et travaux des formés, la préparation et la présentation des dossiers des formés aux commissions techniques par domaine et aux commissions préparatoires à la délivrance de diplômes et des certifications.

Par ailleurs, la note de service DGER/FOPDAC-ACE/N°98/N°2095 du 7 octobre 1998 précise que « le formateur participe, à la demande de l'autorité académique, en qualité de membre du jury, à la délivrance de diplômes ».

Le formateur convoqué pour un examen doit, avec sa hiérarchie, étudier les dispositions à prendre pour que les activités du centre soient assurées dans des conditions satisfaisantes.

6 *« Mes collègues parlent peu de l'inspection de l'enseignement agricole, va-t-elle contrôler mon travail ? Je suis contractuel »*

Contrairement à un enseignant sous contrat avec l'État ou à un fonctionnaire stagiaire, un agent contractuel sur budget (ACB) n'est pas systématiquement inspecté au cours de sa première année d'exercice. En effet, l'employeur d'un ACB est le directeur d'établissement. C'est lui qui décide de mettre un terme à son emploi dans l'établissement ou, au contraire, de le prolonger. Il lui appartient de demander ou non une inspection afin de fonder sa décision sur le rapport qui lui sera transmis. Tous les directeurs d'établissements n'ont pas la même politique à ce sujet.

Cependant, tout agent peut demander, par voie hiérarchique, une visite conseil qui sera réalisée par un inspecteur.

D'autres opportunités d'échanges avec les inspecteurs existent. Ainsi, il est possible qu'une réunion des enseignants et formateurs d'une même discipline soit organisée à l'occasion du déplacement d'un inspecteur dans l'établissement.

Concernant l'apprentissage, le chargé d'inspection d'apprentissage (CIA) commissionné auprès du DRAAF exerce des missions de contrôle, d'expertise, d'animation sur le thème de la pédagogie de l'alternance, au centre de formation et en entreprise.

Seuls les inspecteurs de l'enseignement agricole interviennent pour inspecter les personnels et assurer les visites conseils.

Voir aussi, en amont de la partie 4 du Guide, « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage / L'inspection de l'enseignement agricole », p. 156.

7 *« Quelles sont mes responsabilités ? Quelles sont les principales fautes professionnelles du formateur ? »*

Ainsi que le référentiel professionnel des formateurs en CFPPA le précise (NS DGER/SDEPC/N2007- 2018 du 07 février 2007), les formateurs exercent leurs fonctions sous l'autorité directe du directeur du centre. Le formateur doit produire et remettre l'ensemble des états demandés par sa hiérarchie pour suivre les activités des apprenants (contrôle des absences, cahier de textes…) et rendre compte de la réalisation de toutes les missions qui lui sont confiées.

Les formateurs bénéficient d'une certaine autonomie dans la conduite des formations : choix de la progression, des méthodes et des moyens pédagogiques. Toutefois cette autonomie doit s'inscrire, d'une part, dans le respect des référentiels nationaux et des recommandations pédagogiques, d'autre part, dans le cadre des dispositions prévues par les habilitations (délivrées par l'autorité académique) et les conventions que le CFA a signées avec ses partenaires.

Par ailleurs, chaque formateur doit veiller à intervenir en cohérence avec les choix pédagogiques portés par le centre et par l'équipe.

Lorsque le formateur conduit ou participe à des projets partenariaux, il agit dans le respect du cadre qui lui est fixé. La décision de conduire ou non un projet est du ressort du directeur.

Dans l'ensemble de ses activités, le formateur est responsable de la sécurité des apprenants. Lors de ses interventions, il doit mettre en application l'ensemble des dispositions prévues (concernant par exemple l'usage des locaux, les conditions de travaux pratiques…), veiller à l'application du règlement intérieur, signaler les absences. Il doit signaler tout dysfonctionnement à son directeur.

Par ailleurs, l'emploi de formateur impose le respect de règles déontologiques, notamment de neutralité et de confidentialité vis-à-vis des entreprises clientes, de discrétion à l'égard des publics en formation.

Les insuffisances (notion qui renvoie à une incapacité à remplir les missions de façon satisfaisante) ou fautes (manquements aux obligations professionnelles : négligence, absence, insubordination…) constatées peuvent déboucher sur des sanctions disciplinaires (avertissement, blâme, exclusion temporaire, licenciement) qui relèvent du directeur d'établissement.

8 *« Je voudrais me former sur certaines questions liées à mon activité de formateur. À quoi ai-je droit ? Est-ce possible ? »*

Les formateurs contractuels et nouvellement recrutés dans les EPLEFPA agricoles bénéficient d'un appui à la prise de fonction. C'est l'objet du dispositif de stages TUTAC qui propose des regroupements soit régionaux, soit disciplinaires, soit spécifiques pour les CFA et CFPPA.

Par ailleurs, quel que soit le statut du formateur, la formation continue est un droit : il peut bénéficier d'une ou plusieurs formations, dans le respect des nécessités de service et en accord avec le chef d'établissement. Le classeur TUTAC (www.chlorofil.fr/tutac) contient des précisions sur ce sujet (dans sa partie 4. « Évoluer dans son emploi, sa carrière » : 4.1 « Vous souhaitez suivre une formation » - fiche 1 « Connaître l'offre de formation continue des personnels et s'inscrire à une formation » - fiches 2 et 3 « Comment est organisée la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie ? » et 4.2 « Vous pouvez préparer des concours » - fiche 4 « Les concours d'accès aux corps du ministère chargé de l'agriculture et d'autres ministères » - fiche 5 « La préparation aux concours »).

Ainsi, au sein du ministère en charge de l'agriculture, les formateurs peuvent bénéficier d'actions de formation en lien avec leur discipline ou sur un thème transversal comme la pédagogie ou l'éducation. Pour l'ensemble du ministère, il existe un plan national de formation (PNF, annuel) et des programmes régionaux de formation (PRF) qui contiennent de nombreuses sessions de formation pour les formateurs et enseignants.

Ces dispositifs tiennent compte du fait que, face aux rénovations des diplômes et à l'évolution des publics apprenants, les formateurs, individuellement et/ou collectivement, ont besoin d'adapter leurs compétences.

Pour plus d'informations, consulter le site www.chlorofil.fr dans sa page « Accueil > Emplois, concours, formation et carrière > Formation continue des personnels » et le site SAFO (www.safo.chlorofil.fr) qui permet de connaître les formations et de s'y inscrire.

Au-delà des actions du ministère, les Conseils régionaux peuvent aussi financer ou mettre en place des formations pour les formateurs des CFA (formations parfois entièrement financées et accueillant des formateurs de tous les CFA, y compris ceux de l'Éducation nationale).

Enfin, l'article L.6233-3 du Code du travail établit que « les personnels dispensant des enseignements techniques et pratiques [dans les centres de formation d'apprentis] accomplissent périodiquement des stages pratiques en entreprise dans des conditions et selon des modalités définies par décret ». L'article R.6233-57 du Code du travail dit que « le directeur du CFA [8°-] organise [ces] stages au moment de l'accès à l'embauche, puis tous les cinq ans ». Bien que cette disposition soit encore peu appliquée, les formateurs peuvent, grâce à elle, solliciter une ou quelques journées pour aller en stage en entreprise et observer les professionnels du métier auquel ils forment. Le stage peut avoir pour objectif d'approfondir leur connaissance d'une technique récente, d'observer de nouvelles façons de mettre en œuvre une technique ancienne ou de mettre à jour leur connaissance de l'actualité tant du métier que des conditions de travail. Cette démarche permet aussi aux formateurs qui « sont du métier » de s'informer sur les autres façons de faire que celles qu'ils connaissent.

Quel que soit le souhait de formation du formateur, ses interlocuteurs privilégiés sont :

- le directeur du CFA,
- le responsable local de formation de l'établissement (RLF) ; il est chargé d'élaborer le plan local de formation de l'EPLEFPA,
- le délégué régional à la formation continue à la DRAAF (DRFC) ; il est chargé d'élaborer le plan régional de formation et peut aider le formateur dans ses démarches. Ses coordonnées sont accessibles sur le site www.formco.agriculture.gouv.fr, en cliquant sur la carte du réseau.

Pour illustration, voir, en partie 2 du Guide, les fiches Situation S1 « Paul - À quoi servent les cours de matières générales au CFA ? », S9 « Julie - Un centre ouvre une nouvelle formation », S12 « Aurélie - Une apprentie veut partir à l'étranger ».

9 *« Est-ce que l'on peut boire des boissons alcoolisées au CFA (moment de convivialité ou autre) ? Les personnels ? Les apprentis ? »*

La consommation d'alcool fait l'objet d'une réglementation stricte liée à la nature de la boisson, aux lieux où elle est consommée et à l'âge du consommateur. Ainsi :

- aucune boisson alcoolisée autre que le vin, la bière, le cidre et le poiré n'est autorisée sur le lieu de travail (art. R.4228-20 du Code du travail modifié par le décret n° 2014-754 du 1er juillet 2014) ;
- il est interdit de laisser entrer ou séjourner dans les lieux de travail des personnes en état d'ivresse (art. R.4228-21 du Code du travail) ;
- avant 18 ans, un jeune ne peut ni acheter ni se voir offrir à titre gratuit une boisson alcoolisée. L'interdiction vaut pour tous les débits de boissons, tous commerces ou lieux publics… (art. L.3342-1 du Code de la santé publique).

Ces règlements s'appliquent aux établissements publics. Le règlement intérieur de l'établissement précise les conditions d'application de cette réglementation dans le cadre du centre de formation.

Au-delà de l'application obligatoire de la réglementation, une politique forte de prévention s'impose aux employeurs (dans le cadre de la prévention des risques professionnels au sein de l'entreprise) et aux établissements de formation. La politique de prévention déclinée au CFA s'inscrit le plus souvent dans une démarche globale d'établissement (actions de communication et d'information, consignes de sécurité, information sur les contrôles possibles par le médecin du travail…).

- Toute consommation de boissons alcoolisées par des mineurs est strictement interdite dans un établissement public.
- Si la consommation de boissons alcoolisées par des adultes n'est pas interdite, elle est très strictement encadrée et s'inscrit dans le cadre d'une politique de l'établissement (règlement intérieur, démarche de prévention).
- Tous les agents de l'établissement sont impliqués dans le respect de la réglementation et la mise en œuvre de la politique de prévention de l'établissement.

L'apprenti, son contrat et ses conditions de travail et d'études, son comportement

10 *« Quelles sont les règles concernant le contrat d'apprentissage ? Quelles sont les conditions de travail à respecter ? »*

Le contrat d'apprentissage est régi par le Code du travail. C'est un contrat de travail particulier conclu entre un apprenti ou son représentant légal et son employeur. Celui-ci s'engage, outre le versement d'un salaire, à faire suivre à son apprenti une formation professionnelle complète, pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation. En retour, l'apprenti s'engage à travailler pour cet employeur et à suivre la formation (art. L.6221-1 du Code du travail).

Pour toute information concernant les conditions de travail, les salariés peuvent s'adresser à la chambre consulaire (chambre d'agriculture ou du commerce ou de l'artisanat, selon l'activité) ainsi qu'à l'unité territoriale de la direction régionale de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE). Cette dernière est également chargée du contrôle de l'application du Code du travail en entreprise (voir, en amont dans la partie 4 du Guide, « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage / La DIRECCTE », p. 157).

Les conditions d'âge

L'âge requis pour être engagé en qualité d'apprenti est de 16 ans au moins et de 25 ans au plus.

Les jeunes de 15 ans peuvent souscrire un contrat d'apprentissage s'ils justifient avoir accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire (art. L.6222-1 du Code du travail).

Les jeunes qui atteignent l'âge de 15 ans avant le terme de l'année civile peuvent être inscrits, sous statut scolaire, dans un lycée professionnel ou dans un centre de formation d'apprentis pour débuter leur formation.

Au-delà de 25 ans, il est possible de signer un contrat d'apprentissage en fonction de certaines situations particulières (art. L.6222-2 du Code du travail). À noter que, dans le cas d'une personne reconnue handicapée, il n'y a pas de limite d'âge.

La durée du contrat

Le contrat peut être conclu pour une durée limitée ou indéterminée.

Dans le cas d'une durée limitée, la durée est égale à celle du cycle de formation préparant à la qualification qui fait l'objet du contrat (art. L.6222-7 du Code du travail). Cette durée peut être adaptée pour tenir compte du niveau initial de l'apprenti à l'entrée en formation (art. L.6222-8).

Dans les faits, les contrats sur deux ans sont les plus fréquents. Pour préparer un baccalauréat professionnel, les contrats sont de deux ou trois ans selon le parcours et les acquis antérieurs du jeune.

En cas d'échec au diplôme, le contrat de l'apprenti peut être prorogé d'un an maximum.

La durée du contrat d'apprentissage du travailleur handicapé peut être portée à quatre ans.

La rémunération de l'apprenti

L'apprenti perçoit un salaire déterminé en pourcentage du salaire minimum de croissance (SMIC), dont le montant varie en fonction de l'âge du bénéficiaire et de sa progression dans le ou les cycles de formation faisant l'objet de l'apprentissage (art. L.6222-27 du Code du travail).

En 2014, cette rémunération minimale s'échelonnait de 25 à 78% du SMIC (art. D.6222-26).

	Âge de l'apprenti		
Année d'exécution du contrat	Moins de 18 ans	De 18 à moins de 21 ans	21 ans et plus
1re année	25%	41%	53%
2e année	37%	49%	61%
3e année	53%	65%	78%

Certaines conventions collectives ou décisions d'entreprises prévoient qu'elle peut être majorée.

La durée et la nature du travail

Le temps consacré par l'apprenti à la formation dispensée dans les centres de formation d'apprentis est compris dans l'horaire de travail, sauf lorsqu'il s'agit de modules complémentaires au cycle de formation, librement choisis par l'apprenti et acceptés par le centre de formation d'apprentis. Lorsqu'il est au centre de formation, l'apprenti travaille 35 heures par semaine (durée des activités pédagogiques obligatoires).

Durant les périodes en entreprise, et dans la limite de l'horaire de travail applicable dans l'entreprise, l'apprenti accomplit le travail qui lui est confié par l'employeur. Ce travail doit être en relation directe avec la formation professionnelle prévue au contrat (art. L.6222-24 du Code du travail).

11 *« Un jeune au statut de travailleur handicapé (problèmes visuels, physiques) se présente comme candidat apprenti. Comment s'y prendre ? Quelles sont les aides et les règles ? »*

Un jeune travailleur reconnu handicapé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) peut conclure un contrat d'apprentissage aménagé (art. R.6222-45 du Code du travail). Ces aménagements portent sur la durée du contrat, le parcours individuel de formation, les primes à l'employeur.

L'aménagement de la formation

La formation se déroule dans la mesure du possible dans tout CFA. En cas de difficultés liées au handicap, des aménagements particuliers peuvent être envisagés par rapport à la pédagogie appliquée par le CFA, sur autorisation du directeur régional de l'agriculture et de la forêt, après avis de la CDAPH. À cette fin, des moyens peuvent être attribués au CFA par l'AGEFIPH (Association pour la gestion, la formation et l'insertion des personnes handicapées).

À défaut, le jeune peut être autorisé à suivre des cours par correspondance (autorisation du DRAAF - art. R.6222-50 et -51).

Les aides spécifiques

En plus des aides accordées dans le cadre de tout contrat d'apprentissage, il est prévu (dispositions susceptibles d'évolution) :

- une prime de l'État d'un montant de 520 fois le SMIC horaire brut applicable au premier jour du mois de juillet compris dans la première année d'apprentissage, versée en deux fois, à l'issue de la 1re et de la 2e année d'apprentissage ;

- des aides de l'AGEFIPH peuvent être attribuées, sous réserve que soient remplies certaines conditions relatives tant à l'employeur qu'à l'apprenti. Pour en savoir plus sur ces aides, il convient de se reporter aux précisions figurant sur le site de l'AGEFIPH (www.agefiph.fr) Dans le cadre de la Fonction publique, le FIPHFP (fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la Fonction publique) a pour mission d'accompagner l'emploi des personnes handicapées et peut être sollicité.

En partie 2 du Guide, la fiche Situation S3 « Élise - deux apprentis travailleurs handicapés » aborde les aspects pédagogiques de ce sujet.

12 *« Un apprenti me dit : "Mon maître de stage ne respecte pas les règles du travail dans ce qu'il me demande de faire/ne me donne pas les congés réglementaires/ne me paie pas". Que dois-je faire ? »*

Le formateur auquel le jeune se confie sur ce type de problème doit en informer le formateur référent (voir le suivi individuel dans la fiche Situation S8 « Anne - la visite en entreprise ») du jeune au sein du centre, qui pourra conseiller utilement le jeune sur la démarche à suivre pour faire valoir ses droits et prévenir une rupture de contrat. Dans un premier temps, le jeune (ses parents s'il est mineur) peut être invité à demander un entretien auprès de son employeur, demande qui peut être confirmée par un écrit. Sans réponse de la part de l'employeur ou si l'entretien n'est pas suivi d'effet, il y a lieu de conseiller au jeune de faire appel à l'inspection du travail (unité territoriale de la DIRECCTE) concernant l'application des règles du Code du travail.

Le chargé d'inspection de l'apprentissage agricole commissionné auprès du DRAAF n'est saisi que sur les litiges qui touchent à la formation en entreprise et à la mise en œuvre de l'alternance.

Attention : le formateur ne doit pas intervenir directement auprès de l'employeur ; le respect de l'application des règles du Code du travail ne fait pas partie de ses prérogatives.

Vous pouvez consulter des rappels sur la mission du CFA en tout début du Guide : partie 1 « L'apprentissage, une voie de formation initiale ». En partie 2, la fiche Situation S8 « Anne » aborde la visite en entreprise et le suivi individuel des apprentis.

13 *« Un apprenti me dit qu'il subit des violences physiques ou morales dans son entreprise ; que puis-je faire ?, qui peut m'aider et qui peut l'aider ? »*

Le formateur qui est informé ou constate des difficultés rencontrées par un jeune, *a fortiori* s'il y a soupçon d'une déviance qui justifierait une qualification pénale (délinquance, violence, délit…), doit impérativement en informer dans les meilleurs délais son autorité hiérarchique (directeur de centre) qui décidera des suites à donner (signalement au procureur de la République). Si besoin, il mobilisera le formateur référent et l'infirmière de l'établissement pour rencontrer et écouter le jeune. Si l'apprenti est mineur, le directeur préviendra ses parents.

Attention : le formateur ne doit pas intervenir directement auprès de la personne responsable ou présumée responsable mise en cause (maître d'apprentissage ou autre).

14 *« Un maître d'apprentissage me dit que l'apprenti consomme des produits psychotropes (illicites ou non, haschich, alcool, médicaments) sur le lieu de travail, que dois-je faire ? »*

Au sein de l'entreprise, comme partout ailleurs, la détention, la consommation et la revente de stupéfiants sont interdites. L'introduction et la consommation d'alcool sont fortement réglementées. La réglementation nationale peut être complétée, au sein de l'entreprise, par des dispositions plus contraignantes (se référer au règlement intérieur de l'entreprise). C'est à l'employeur de faire respecter ces règles au sein de son entreprise. Elles ont pour but de protéger la santé et la sécurité des travailleurs et de prévenir tout risque d'accident (art. R.4228 et décret 2014-754 du 1er juillet 2014 - art. 1).

Pour des aspects pédagogiques et éducatifs, vous pouvez consulter, en partie 2 du Guide, la fiche S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe ».

15 *« Un apprenti se comporte mal de façon répétée dans ma classe, puis-je le punir ?, l'exclure du cours et l'envoyer au responsable pédagogique (ou éducatif) ?, au directeur ?, chez lui ? Pouvons-nous réunir un conseil de discipline ? »*

Au sein du centre, l'apprenti agit dans le cadre de l'exécution de son contrat de travail ; il bénéficie des mêmes droits et devoirs que dans l'entreprise. En outre, il doit se conformer au règlement intérieur du CFA.

Dans le cas où un apprenti perturbe le cours du fait de son comportement, deux volets doivent être activés simultanément : le volet disciplinaire et le volet éducatif.

Le volet disciplinaire

Dans un premier temps, il y a lieu de faire un rapport écrit retraçant l'incident, qui sera transmis, selon les établissements, au responsable pédagogique (ou éducatif) ou au directeur du CFA en proposant une mesure éducative proportionnée et juste (conforme au règlement intérieur du centre). L'employeur et les parents du jeune, s'il est mineur, en seront informés par courrier.

Pour être pratiquée, l'exclusion de cours doit être prévue au règlement intérieur. Dans tous les cas, elle doit être organisée : si l'apprenti est mineur, il est accompagné par le délégué de formation ; il reste obligatoirement au centre de formation et est mobilisé sur une activité pédagogique.

Dans le cas contraire, la responsabilité du formateur et celle du directeur pourraient être mises en cause, notamment en cas d'accident.

En interne, il y a lieu d'informer les membres de l'équipe pédagogique, le formateur référent, le coordonnateur, le responsable pédagogique (ou éducatif).

En externe, il y a lieu d'informer l'employeur du jeune et le maître d'apprentissage s'il est différent, de même que les parents du jeune s'il est mineur.

Dans un second temps, si des problèmes persistent, le directeur du CFA peut prononcer des sanctions (avertissement oral, avertissement écrit, blâme…). Si la situation s'aggrave, le directeur doit réunir le conseil de discipline (c'est le conseil de perfectionnement érigé en conseil de discipline) qui sera amené à proposer, à l'employeur du jeune, des sanctions disciplinaires : la mise à pied disciplinaire, la résiliation du contrat d'apprentissage pour faute disciplinaire par l'employeur dans les 2 premiers mois du contrat (au-delà, cette décision relève du conseil des prud'hommes).

Le volet éducatif

Dès les premiers incidents, il y a lieu de rencontrer le jeune dans le cadre d'un entretien individuel avec l'employeur et/ou le maître d'apprentissage et le formateur référent, à la fois pour essayer de comprendre les causes de son comportement et pour lui présenter les conséquences disciplinaires envisageables de la situation (si l'apprenti est mineur, ses parents sont invités). Un contrat éducatif individuel pourra être proposé.

Dans tous les cas, le formateur ne doit pas hésiter à échanger avec ses collègues à propos des difficultés observées. Les problèmes comportementaux d'un jeune se présentent souvent de façon répétée ; seule une politique coordonnée, portée par l'ensemble de l'équipe, porte ses fruits.

Pour une illustration des aspects pédagogiques et éducatifs, vous pouvez consulter, en partie 2 du Guide, la fiche S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe ».

16 *« Un des apprentis n'a pas les moyens financiers pour subvenir à des besoins basiques. Puis-je lui prêter de l'argent ? Le CFA a maintenant une mission d'accompagnement social. Qu'est-ce que c'est ? Dois-je y participer et comment ? »*

Il y a lieu de transmettre cette information au formateur référent (voir le suivi individuel dans la fiche Situation S8 « Anne - la visite en entreprise ») et au directeur de l'établissement. Le formateur référent pourra établir un bilan de situation avec le jeune (en vérifiant qu'il perçoit bien le salaire prévu ainsi que les aides au transport, à l'hébergement et à la restauration). Il pourra le mettre en relation avec les services sociaux. Si le CFA est doté, par le Conseil régional, d'un fonds social pour l'aide aux apprentis, il pourra proposer d'en faire bénéficier le jeune au vu de sa situation.

Attention : ni le formateur ni le centre de formation ne doivent prêter de l'argent à l'apprenti.

17 *« Une candidate se présente pour suivre la formation de maréchalerie qui est une formation/un métier à forte représentation masculine. Comment faire pour promouvoir l'égalité homme-femme ?, pour faciliter son insertion dans toute la formation ? »*

Les formateurs et le CFA doivent présenter objectivement le métier avec ses caractéristiques particulières, qu'ils s'adressent à des filles ou à des garçons.

Par ailleurs, ils ne sont pas autorisés à refuser un(e) jeune, qui serait déjà embauché(e) par une entreprise, sauf si il(elle) ne remplit pas les conditions pour s'inscrire au diplôme. Dans ce cas, le(la) jeune sera réorienté(e) vers une formation appropriée. De même, pour l'embauche des salariés, les entreprises doivent respecter le principe de non-discrimination (art. L.1132-1 du Code du travail).

Conformément à l'article L.6231-1 du Code du travail (7°), les CFA « favorisent la mixité au sein de leurs structures en sensibilisant les formateurs, les maîtres d'apprentissage et les apprentis à la question de l'égalité entre les sexes et en menant une politique d'orientation et de promotion des formations qui met en avant les avantages de la mixité.

Ils participent à la lutte contre la répartition sexuée des métiers ». Dans son activité, le formateur participe à la lutte contre les discriminations liées au sexe. Le formateur doit être vigilant sur les attitudes négatives qui pourraient apparaître au sein d'un groupe et être à l'écoute des difficultés qu'un(e) jeune pourrait rencontrer à ce sujet. Il mettra en place, seul ou avec l'équipe, des actions permettant de dépasser ces stéréotypes sexistes.

Pour d'autres aspects de cette question, voir, en partie 2 du Guide, la fiche S2 « Valérie - un apprenti perturbe le groupe », en particulier le regard du chercheur.

L'organisation des séances de pratique au CFA

18 *« Puis-je décider à l'improviste d'emmener le groupe d'apprentis en sortie-visite à l'occasion d'un cours ? »*

La mise en œuvre de la formation en centre répond à une organisation des séquences de formation qui se déclinent en cours et qui répondent à des progressions et à des stratégies de formation.

De ce fait, l'improvisation a difficilement sa place dans ce cadre. L'organisation de sorties ou de visites hors de l'établissement demande une anticipation afin de répondre aux exigences réglementaires administratives et organisationnelles de sécurité.

Au sein de l'établissement, une participation à des activités pratiques ou des observations peuvent avoir lieu dans le cadre des exploitations ou des ateliers technologiques, si l'intérêt pédagogique en est justifié. Cependant, dans un souci d'organisation, le directeur de l'exploitation doit être prévenu afin de vérifier la faisabilité de ces activités.

Ces activités, les sorties ou visites, sont placées sous le contrôle et la responsabilité du formateur.

Voir aussi ci-dessous la Question fréquente n° 19 concernant l'utilisation des véhicules.

19 *« Pour l'un de mes cours, j'organise une sortie-visite mais le centre n'a pas de véhicule disponible. Les apprentis peuvent-ils prendre leurs véhicules personnels ? Suis-je autorisé à les emmener dans mon véhicule personnel ? Sinon, que puis-je faire ? »*

Le principe général est que toutes les visites s'organisent en amont. Les modalités de transport sont alors incluses dans le processus d'organisation et de validation par la hiérarchie.

Le déplacement d'apprentis dans le cadre d'activités organisées par le centre de formation a deux conséquences importantes : la prévision d'un engagement financier et la responsabilité de l'établissement organisateur.

En ce qui concerne l'engagement financier, plusieurs points sont à vérifier : le centre a-t-il un budget pour ce type de déplacement ? Il faut s'en assurer auprès de la direction. Si oui, comment sont organisés les transports pour ce type d'activité ? Plusieurs cas sont envisageables :

- transport par des véhicules de l'établissement : faire une réservation en amont en fonction des disponibilités ;
- transport par une société de bus : en faire la demande selon la procédure interne du CFA pour passer commande ;

- transport par des véhicules de particuliers : vérifier que les modalités de remboursement de frais de transport sont prévues (frais de déplacement pour les formateurs, actes en conseil d'administration pour les autres particuliers).

Quelle que soit la situation, l'établissement est responsable des transports qu'il organise.

Si le règlement intérieur le prévoit, lorsque des véhicules personnels sont utilisés, le directeur du CFA (ou son délégué) doit veiller à ce que les conducteurs soient en règle vis-à-vis de la législation, c'est-à-dire qu'ils possèdent un permis de conduire valide et une assurance qui couvre les risques professionnels liés à ce type de déplacement.

Dans le cas de transport d'apprentis mineurs, une autorisation parentale est nécessaire.

20 *« Je veux proposer de la pratique en cours : puis-je laisser un apprenti conduire un tracteur ?, utiliser une tronçonneuse ?, sur un plateau technique de l'établissement ?, dans l'exploitation de l'établissement ? »*

Les séquences de travaux pratiques peuvent être organisées par le centre au sein de l'établissement.

Les outils et machines confiés aux apprentis sont soumis aux règles de sécurité et d'entretien. Un règlement intérieur spécifique fixe les conditions d'utilisation des matériels et équipements ainsi que le déroulement des séquences.

Il s'agit de travaux dans le cadre de l'apprentissage des gestes professionnels ; ces derniers doivent donc être encadrés par le formateur qui a, à tout moment, la responsabilité du groupe.

Les chantiers doivent être organisés et les consignes clairement exprimées.

L'utilisation des machines dites dangereuses est soumise à une réglementation précise au regard de l'âge des utilisateurs. Une dérogation doit être demandée si les apprentis ne sont pas majeurs.

L'organisation des chantiers auxquels participent les apprentis est régie par l'existence du DUERP (document unique d'évaluation des risques professionnels) qui doit leur être présenté.

Pour une illustration pédagogique, voir, en partie 2 du Guide, la fiche Situation S6 « Lionel - 1 tracteur pour 10 apprentis ».

21 *« Puis-je organiser un chantier à faire par les apprentis : dans le jardin du domicile d'un ami, en horticulture ?, sur mon exploitation, pour des travaux agricoles ? »*

Pour des raisons pédagogiques liées à certaines spécificités, par exemple en termes d'espace ou de technicité, des travaux pratiques peuvent être envisagés à l'extérieur de l'établissement. Il s'agit de séquences qui s'intègrent dans la formation en centre : ces travaux pratiques sont ciblés dans le cadre de la progression pédagogique, ils ne donnent pas lieu à une rétribution des apprentis et seront encadrés comme s'ils se déroulaient dans l'établissement.

Une convention doit être établie entre l'établissement et le partenaire, qui prévoit obligatoirement la nature des travaux à réaliser, le calendrier d'intervention, les conditions financières et les obligations de chacun, notamment en matière d'assurance. Cette convention est rédigée et signée par le directeur de l'EPLEFPA et le partenaire, avant le début de l'activité.

Le CFA est garant du respect des règles de sécurité. L'organisation des chantiers auxquels participent les apprentis est régie par l'existence d'un DUERP (document unique d'évaluation des risques professionnels) qui doit leur être présenté.

Les décisions relatives à ces chantiers doivent être prises dans le respect des règles de déontologie liée à la fonction de formateur et à la vocation d'un centre de formation.

22 *« Les apprentis arrivent en cours et je veux faire un TP, mais ils n'ont pas les vêtements /les équipements de sécurité. Que dois-je faire ? »*

Le port des équipements de protection individuelle (EPI) est obligatoire ; le formateur doit vérifier si tous les apprentis en possèdent.

Les équipements de sécurité de base sont généralement fournis par l'employeur.

Le centre doit communiquer aux apprentis, dans un délai suffisant, le calendrier des séquences de pratiques et faire figurer cette information dans les carnets de liaison afin que les apprentis apportent leur équipement au centre quand c'est nécessaire.

Le règlement intérieur de l'établissement doit prévoir les sanctions en cas de manquement de la part des apprentis.

Néanmoins, le centre fait souvent aussi l'acquisition d'équipements de sécurité (grâce à une dotation du Conseil régional, souvent accordée pour un premier équipement du centre), il peut donc prévoir quelques équipements de prêt, pour « les têtes en l'air ».

Il ne faut pas confier des tâches pratiques à des apprentis qui n'ont pas de protections, pour des raisons de sécurité, mais aussi pour des raisons de responsabilité : celle du formateur et celle de l'établissement seraient engagées en cas d'accident.

Si les protections des apprentis ne sont pas conformes, il faut leur proposer un travail adapté qui ne nécessite pas d'équipement ; le maître d'apprentissage est informé à la fois du manque des équipements et des conséquences sur le parcours de formation.

Sources des citations bibliographiques

PARTIE 1 – Fondamentaux de la pédagogie de l'alternance

Bourgeon G. (1979), *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt, Mésonance, 196 p.

Chaix M.-L. (1996), *L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire*. Éducation Permanente, n° 128

Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF

Donnadieu B. (2001), Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures, in *Alternance et complexité en formation*, Éd. Seli Arslan

Merle V., Théry M. (2012), *Un projet politique pour les formations en alternance*, Éducation permanente n° 190

Mayen P. (1999), *Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences*. Éducation permanente n° 141

Mayen P., Olry P. (2012), *Les formations par alternance : diversité des situations et perspective des usagers*, Éducation permanente n° 190

Osty F. (2003), *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes

Pastré P. (1999), *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, Éducation permanente n° 139

Veillard L. (2012), *Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique*, Éducation permanente n° 193

KELLY T. E. (1986) Discussing controversial issues: Four perspectives on the Teacher's role, in Theory & Research in *Social Education,* volume 14, issue 2, p. 113-138

LEGARDEZ A., ALPE Y. (2001) La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs. Actes du quatrième Congrès AECSE Actualité de la recherche en éducation et formation, Lille.

LORCERIE F. (2012) Commentaire du 24 septembre 2012 sur l'ouvrage de Danielle Zay (2012) *L'éducation inclusive – une réponse à l'échec scolaire* sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Nous-avons-lu- (voir l'article avec /L-education-inclusive-une-reponse-a-l-echec-scolaire)

MARIN B. (2012), Quand les savoirs font autorité, Recherche et formation [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 03 septembre 2013, URL : http://rechercheformation.revues.org/1977

MAYEN P. (2011-14), Échanges informels et à l'oral avec les auteurs.

MAYEN P., OLRY P. (2012), *Les formations par alternance : diversité des situations et perspective des usagers*, Éducation permanente n° 190

MAYEN P. (2013), dans « Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement », *POUR*, n° 219, novembre

Ressources réglementaires citées

PARTIE 1

Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie participative :

élargit les missions des centres de formation d'apprentis.

Article L.6211-1 du Code du travail :

« l'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il a pour objet de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles »

Article L.6211-2 du Code du travail :

« L'apprentissage est une forme d'éducation alternée associant… [deux lieux de formation-enseignement] »

Article L.6231-1 du Code du travail (modifié par la loi du 5 mars 2014) :

missions des centres de formation d'apprentis en 8 points

Article R.6233-57 du Code du travail :

« Le centre de formation d'apprentis et la section d'apprentissage assurent la coordination entre la formation qu'ils dispensent et celle assurée en entreprise. » Rôle du directeur du centre de formation d'apprentis dans la coordination pédagogique en 8 points.

Article L.6233-3, second alinéa :

prévoit les stages pratiques en entreprise bénéficiant aux enseignants, au moment de l'accès à la fonction d'enseignant, puis tous les cinq ans.

Article R.6233-58 créé par Décret n° 2008-244 du 7 mars 2008 - art. (V) :

donne un cadre auquel la première visite en entreprise peut répondre :
« Afin de procéder à une première évaluation du déroulement de la formation et, le cas échéant, d'adapter cette dernière, l'apprenti est convié, par le centre de formation d'apprentis, à un entretien d'évaluation dans les deux mois suivant la conclusion du contrat d'apprentissage. L'employeur, le maître d'apprentissage, un formateur du centre de formation d'apprentis et, en cas de besoin, son représentant légal participent à cet entretien. »

Article R.6223-24 du Code du travail :

précise les conditions pour qu'un professionnel puisse être maître d'apprentissage.

PARTIE 2

S1

Article L.6233-3 et R.6233-57 du Code du travail :
voir déjà cités et ci-après (S8)

S6

Circulaire interministérielle n° 11 SG/SAFSL/SDTPS/C2013-1505 DGER/C2013-2015 du 23 octobre 2013 (modification prévue en 2015) :
mise en œuvre des dérogations aux travaux réglementés pour les jeunes âgés de quinze ans au moins et de moins de dix-huit ans.

S8

Article R.6233-57 du Code du travail :
les centres de formation accueillant des apprentis ont obligation de désigner, pour chaque apprenti, un formateur chargé de son suivi et d'assurer une liaison avec le responsable de la formation pratique dans l'entreprise.

S12

Arrêté du 2 février 2009 :
porte modèle de convention organisant la mise à disposition d'un apprenti travaillant en France auprès d'une entreprise d'accueil établie dans un autre État membre de l'Union européenne. Prévu à l'art. R.6223-18 du Code du travail.

PARTIE 4

Les CFA agricoles : statut, organisation, lieux de décision

Lieux de décision et de consultation dans les établissements d'enseignement public agricole

Article R.811-23 du Code rural et de la pêche maritime :
rôle du conseil d'administration de l'EPLEFPA.

Article L.811-8 du Code rural et de la pêche maritime :
le conseil de l'éducation et de la formation prépare les expérimentations pédagogiques prévues au II de l'article de Loi.

Articles L.6232-3 et R.6233-31 à -45 du Code du travail :
prévoient la mise en place et le fonctionnement du conseil de perfectionnement des CFA.

Circulaire DGER/SDACE/C2001-2013 du 30 octobre 2001 :
concerne les lieux de décision et de consultation dans les centres (sera remplacée courant 2015).

Circulaire DGER/SDEDCS/SDPFOFE/C2013-2011 du 17 septembre 2013 :
concerne les lieux de décision et de consultation dans les centres.

Les acteurs nationaux et régionaux

Décret n° 2008-636 du 30 juin 2008 (JORF du 1 juillet 2008) :
fixe l'organisation de l'administration centrale du ministère chargé de l'agriculture, de l'alimentation et de la pêche / article 5 : précise les missions de la DGER et la place de l'IEA.

Un arrêté du 2 septembre 2002 :
précise ces missions.

Décret n° 2010-1582 du 17 décembre 2010 :
cadre l'organisation des services de l'État dans les DOM-ROM.

Note de service DGER/SDPOFE/N2008-2129 du 29 octobre 2008 :
précise l'organisation de l'IEA.

La formation continue des formateurs et des personnels du CFA

Note de service DGER/MISSI/N2012-2036 :
précise le rôle du RLF... positionne le RLF, le PLF, la commission pour la formation des personnels et le rôle du DRFC.

Les diplômes et leur mise en œuvre

Voir directement dans la partie 4 du Guide : les pages « Textes réglementaires régissant l'habilitation des centres et l'organisation des examens » (p. 166-167).

Questions fréquentes

Note de service DGER/SDEPC/N2007-2018 du 7 février 2007 :
référentiel de formateur en CFPPA du ministère en charge de l'agriculture.

Note de Service DGER/FOPDAC-ACE/N°98/N° 2095 du 7 octobre 1998 :
précise que « le formateur participe, à la demande de l'autorité académique, en qualité de membre du jury, à la délivrance de diplômes ».

Articles L.6233-3 et R.6233-57 du Code du travail :
prévoient les stages pratiques et leur organisation par le directeur.

Articles R.4228-20 et -21 du Code du travail, et
Décret de modification n° 2014-754 du 1er juillet 2014 :
réglementent les boissons alcoolisées sur le lieu de travail (s'applique au CFA comme dans l'entreprise).

Article L.6222-1 du Code du travail :
contrat d'apprentissage et obligations d'études de l'apprenti.

Articles L.6222-2, 7, 8 du Code du travail :
conditions d'âge pour signer un contrat d'apprentissage ; durée du contrat.

Articles L.6222-27 et D.6222-26 du Code du travail :
rémunération de l'apprenti.

Article L.6222-24 du Code du travail :
durée et nature du travail.

Articles R.6222-45, 50 et 51 du Code du travail :
travail et formation des travailleurs handicapés.

Article L.1132-1 du Code du travail :
principe de non-discrimination des employeurs.

Article L.6231-1 du Code du travail :
Les CFA… 7° « favorisent la mixité au sein de leurs structures en sensibilisant les formateurs, les maîtres d'apprentissage et les apprentis à la question de **l'égalité entre les sexes** et en menant une politique d'orientation et de promotion des formations qui met en avant les avantages de la mixité. Ils participent à la lutte contre la répartition sexuée des métiers ».

Sigles

ACB : Agent Contractuel sur Budget

AGEFIPH : Association de GEstion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées

Bac : Baccalauréat

bac pro : Baccalauréat Professionnel

BEPA : Brevet d'Études Professionnelles Agricole

BPA (TVV) : Brevet Professionnel Agricole (Travaux de la Vigne et du Vin)

BP (REA) : Brevet Professionnel (Responsable d'Exploitation Agricole)

BTSA (GEMEAU) : Brevet de Technicien Supérieur Agricole (GEstion et Maîtrise de l'EAU)

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCF : Contrôle en Cours de Formation

CdR : Centre de Ressources

CEZ : Centre d'Enseignement Zootechnique

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (pour adultes)

CGEA (bac pro) : Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole

CIF : Chargé d'Ingénierie de Formation

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CPC : Commission Professionnelle Consultative

CUMA : Coopérative d'Utilisation de Matériel Agricole

DGER : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

ENFA : École Nationale de Formation Agronomique

EPL : Établissement Public Local

MAAF : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

MAR / MAP : Module d'Adaptation Régionale, remplacé par Module d'Adaptation Professionnelle

MIL : Module d'Initiative Locale

REA : Responsable d'Exploitation Agricole

RVP : Rénovation de la Voie Professionnelle

SA : Section d'Apprentissage

SIL : Spécialisation d'Initiative Locale

SNA : Système National d'Appui

UC : Unité Capitalisable

UCC : Unité de Contrôle Capitalisable

UFA : Unité de Formation par Apprentissage

VAA : Validation des Acquis Académiques

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

Index thématique

Cet index propose 29 thématiques à retrouver dans 5 pôles dont un concernant les professionnels et un autre la direction du centre de formation par apprentissage.
Certaines thématiques participent à plusieurs pôles, vous les trouverez donc plusieurs fois (thématiques nos 7, 16, 19, 21, 22 dans deux pôles, nos 20, 23 et 25 dans trois pôles).

L'apprenti et l'individualisation

Thématiques	Partie 1	Partie 2 et Fiches Situations	Partie 3 et Fiches A. Tâches	Partie 4 et Questions Fréquentes
1 Publics difficiles	–	S1, S2	–	–
2 Encadrer des salariés en formation (respecter les règles du travail) - éduquer aux règles du travail	–	S2, S4	–	QF n° 10, 12 à 15, 17
3 Publics hétérogènes	–	S2, S3	–	–
4 Publics en difficulté	–	S2, S3	–	–
5 Public en situation de handicap	–	S3	–	QF n° 11
6 Public en situation de conflit social ou d'illégalité	–	–	–	QF n° 14 à 16
7 Individualiser les parcours		S6, S9	T1, T2	–
8 Là, ça me dépasse, est-ce dans mon rôle ? / relais externes	p. 21	S3, S8, S12	p. 119, 122	QF n° 11 à 17

Le formateur dans sa classe

Thématiques	Partie 1	Partie 2 et Fiches Situations	Partie 3 et Fiches A. Tâches	Partie 4 et Questions Fréquentes
9 Adapter la formation au rythme de l'alternance CFA/entreprise	✓	S4, S9, S10	T6	–
10 Enseigner les matières générales en CFA	✓	S1	T1, T2	–
11 Proposer un cours visant demain / adapté à la demande sociale	–	S11, S12	T3	–
12 Mettre en œuvre la visite d'entreprise	–	S8	T3	–
13 Mettre en œuvre des situations professionnelles au CFA	–	S5, S6	T4	QF n° 18 à 22
14 Valoriser les séquences « entreprise » pendant les cours	✓	S2, S4 à S6	T2 à T4	–
15 Évaluer l'apprenant et ses acquis	✓	S7	T5	–

Le formateur dans son équipe

Thématiques	Partie 1	Partie 2 et Fiches Situations	Partie 3 et Fiches A. Tâches	Partie 4 et Questions Fréquentes
16 Concevoir un dispositif de formation	✓	S9	T6	p. 163
17 Lire un référentiel et s'appuyer dessus (rénovation)	✓	S1, S4, S5	T1	p. 164 à 167
18 Penser l'apprentissage en cohérence avec UC et CCF (évaluation)	✓	S1	–	p. 164 à 167
19 Répartition des rôles pédagogiques entre CFA et entreprise	✓	S4, S7, S8, S10	T3, T4	QF n° 15
20 Établir et entretenir les partenariats / Apports des professionnels	✓	S7 à S10, S11	p. 119 à 122, T3, T6	QF n° 8
21 Créer le ruban pédagogique / Organiser les séquences, les visites	–	S9, S10	p. 123, T6	
22 Concevoir et utiliser les supports matériels de l'alternance (outils de liaison)	p. 27	S8, S4	–	–
7 Individualiser les parcours	–	S6, S9	T1, T2	–
23 Les maîtres d'apprentissage : les accueillir, les informer, les accompagner / Valoriser la formation auprès des MA	p. 25	S8, S4	p. 119 à 122 T4	–
24 Travailler en équipe au CFA	✓	S3, S4, S8 à S10, S12	p. 119 à 122 T6	–
25 Accueillir les apprentis / Faire le suivi individuel des apprentis	p. 16, 26	S2, S4, S8, S9	p. 119 à 122	QF n° 10, 12 à 17

Rôle de l'entreprise et des professionnels

Thématiques	Partie 1	Partie 2 et Fiches Situations	Partie 3 et Fiches A. Tâches	Partie 4 et Questions Fréquentes
16 Participer à la conception d'un dispositif de formation	✓	S9	T3, T4	p. 165
19 Répartition des rôles pédagogiques entre CFA et entreprise	–	S4, S7, S8, S10	T3, T4	QF n° 15
20 Établir et entretenir les partenariats / Apports des professionnels	✓	S7 à S11	p. 119 à 122 T3, T6	p. 163 QF n° 8
21 Créer le ruban pédagogique / Organiser les séquences, les visites	–	S9, S10	p. 123, T6	
22 Concevoir et utiliser les supports matériels de l'alternance (outils de liaison)	p. 17	S8, S4	–	–
23 Les maîtres d'apprentissage : les accueillir, les informer, les accompagner / Valoriser la formation auprès des MA	p. 25	S8, S9, S12	T4	–
25 Accueillir les apprentis / Faire le suivi individuel des apprentis	–	S8	p. 119 à 122	QF n° 10

Thématiques	Partie 1	Partie 2 et Fiches Situations	Partie 3 et Fiches A. Tâches	Partie 4 et Questions Fréquentes
26 Rôle ou implication de la direction : en général (dans l'organisation, dans la pédagogie…)	✓ **cadre réglementaire**	**S3 à S5, S8 à S10, S12**	**p. 120, 121**	**p. 153 QF n° 1, 6 à 8, 13, 15, 19**
20 Établir et entretenir les partenariats / Apports des professionnels	✓	S7 à S11	p. 120, 121 T3, T6	–
27 Faciliter l'organisation et la pédagogie de l'alternance / la répartition des rôles entre CFA et entreprise	✓ **cadre réglementaire**	S3, S5, S8 à S10, S12	p. 120, 121	p. 164 à 168
23 Les maîtres d'apprentissage : les accueillir, les informer, les accompagner / Valoriser la formation auprès des MA	–	S4, S8, S9	T1	p. 165, 166
25 Accueillir les apprentis / Faire le suivi individuel des apprentis	p. 16, 26	S2, S4, S8, S9	p. 16, 26, 120, 121	QF n° 10, 12 à 17
28 Anticiper et soutenir la gestion des conflits avec l'entreprise / Gérer les conflits entre l'entreprise et les apprentis / Faire respecter le contrat	✓	S3, S4, S8, S11, S12	T3, T4	QF n° 12 à 15
29 Professionnaliser les formateurs / plan de formation	✓ **Actions de l'État**	S8, S9, S12	p. 120, 121 T3	p. 159 QF n° 8

Index de mots-clefs

A
accueil
des apprentis **11, 51-52, 55, 58-59-60, 110-111, 119-120, 122**
des formateurs **38, 175**
adaptation(s) **24, 75, 76, 77, 81, 86, 121, 155**
agent(s) **153, 156, 159-160, 171, 174, 177**
comptable(s) **110, 115, 151, 161**
contractuel(s) **12, 151, 174**
aménagement(s) *(- pédagogique(s), - du parcours pédagogique, - des épreuves, - paysager, - du territoire)* **47-48-52, 67-68, 95, 132, 156, 168, 178**
analyse
de l'expérience **56, 60**
de pratique **56**
du travail **94, 127-128, 136-137**
annexe(s) pédagogique(s) *(de la convention quinquennale avec le Conseil régional)* **11, 36-37**
atelier *(- de l'établissement)* **62-63-65-66, 67, 103, 131, 151, 154, 182**

B
bac pro, bac professionnel, baccalauréat professionnel **33-34-35-36-37, 55, 68, 81, 91, 95, 97, 109, 132, 163, 177, 191**
BEPA **33, 36-37, 167, 191**

C
calendrier **88, 183, 184**
d'alternance **12, 91-94, 97-99-100, 109, 146, 167, 191**
CAP **13-14, 41, 47-48-50, 56, 61-62, 74, 91-95, 132, 167, 191**
capacité(s)
à raisonner *(- l'action, - ses choix)* **65, 73, 103**
carnet *(- de liaison ; voir aussi liaison)* **82-83-85-86-87-88, 184**
CCF *(contrôle en cours de formation) (voir aussi contrôle)* **33, 37, 50, 58, 76, 112, 164, 165, 167, 191, 194**
centre de ressources **48-49-51, 67-69-70**
certification(s) **9, 12, 24, 33-36-37, 58, 63, 78, 92-94, 164, 165, 173**
chahut, chahuter, chahutent **33-34-35, 41-42, 67**
choix **22, 39, 77, 78, 95, 101, 104, 106, 107, 135, 137, 173, 174, 175**
pédagogiques **11, 101, 175**
collaboration **10, 12, 51, 78**
collectif(s), collective(s), collectivement **19, 20, 21, 25, 27, 37, 42-43-44, 51, 68-70, 87-88, 91-93-94-96, 99-100-101, 119, 139-140, 153, 175, 178**
compétence(s)
administrative(s) **155-156-157**
de l'apprenti, du professionnel **9, 18, 19, 23, 38, 44, 64, 92-93-94, 122**
du formateur **12, 14, 84-87, 107, 114, 121, 151, 175**
complexe(s) *(voir aussi tâche(s))* **15, 16, 20, 21, 49, 78, 99, 109, 113, 119, 135-136**
comportement(s) **33, 41-42-43-45, 59, 82-83-85-86, 127, 131-132-133, 143, 177, 180-181**
professionnel(s) **41-42, 94, 100, 145-146**
concept(s) **17, 18, 23, 26, 44, 51, 76, 106, 127-128, 139-140, 144**
conceptualisation **17, 21-22-23, 75, 139-140, 143, 185**
conseil(s) **38, 42, 69, 153-154, 156, 157, 158, 161, 172, 174**
de classe, de discipline **82, 172, 180**
de centre **153, 172**
de perfectionnement **11, 151, 153, 172**
d'administration **151, 152, 154, 171, 172**
régional **37, 111-112, 120, 151, 156-157, 172, 173**

contractuel(s) *(voir aussi agent(s))* **12, 151, 171, 174, 175**
contrat *(voir aussi rupture)*
contrat d'apprentissage **9, 15, 26, 33, 36, 52, 55, 83, 86, 88, 120, 132, 153, 157, 158, 177, 178, 180**
contrat de formation **47**
contrat pédagogique **47, 60, 95, 120**
contrat de travail **157, 171, 177, 180**
contrôle en cours de formation *(CCF) (voir aussi CCF)* **33, 37, 112, 164, 167, 191**
convention **11, 88, 110-111-113-114-115, 153, 157, 172, 174, 178, 183**
complémentaire **88, 109**
quinquennale **11, 36, 37, 151, 153, 157, 172, 173**
coopération internationale *(voir aussi internationale)* **109-110-111-113-114-115, 155, 160-161**
coordonnateur/coordonnatrice **12, 37, 41-42, 48, 56, 61-62, 82, 88, 91, 97, 99, 101, 114, 119, 120-121, 146, 180, 201**
critère(s) **15, 24, 25, 57, 73-75-76-77-78-79, 88, 124**

D
didactique(s) **17, 18, 127, 135, 185-186**
diplôme visé **55, 135-136, 146**
directeur(s) **47, 51, 57, 82, 91, 121, 161, 175, 179, 180, 189**
du CFA **12, 47, 51, 81, 111, 176, 180, 183**
du centre **11, 47, 115, 119, 154, 171, 174, 175, 179, 187**
de l'exploitation **182, 198**
de l'établissement, de l'EPL **152, 154, 160, 171, 174, 183**
autres *(DGER, DRAAF)* **156, 159, 178, 181**
direction **61, 96, 99, 110, 119, 120-121, 182, 193-195**
du centre **12, 88, 94**
de l'établissement **51, 111**
dans DGER **12, 155**
autres *(régionales)* **157, 158, 159, 177**
discipline(s) *(- générale(s), - technique(s)…, voir aussi matière ou enseignement)* **14, 37-39, 44, 50, 65, 89, 92-93-95, 101, 106, 123, 127, 145-146, 164, 174, 175**
disciplinaire(s) **12, 14, 19, 21, 24, 38, 96, 100, 114, 127-128, 145-146, 175, 180-181**
disponibilité(s) *(- des formateurs, - des locaux)* **97-99, 182**
document(s)
de liaison *(voir aussi liaison)* **81-87-88, 122**
complémentaire(s) *(au référentiel de diplôme)* **36-38, 164**
dossier d'habilitation *(voir aussi habilitation)* **37, 146, 163, 165**

E
écart(s) *(à la règle, entre deux méthodes)* **14, 18, 139, 185**
écrit(e)(s) **22, 39, 73-74, 88, 140, 180**
égalité *(voir aussi mixité)* **10, 75, 181, 190**
emploi du temps **55-57, 61, 84, 97-98-99-100-101**
engin(s) *(voir aussi machine(s))* **63, 67-68-69-70, 163**
enseignement général **36, 41, 81**
entreprise *(voir travail en -, formation en -, vécu(s) en -, visite(s) en -)*
entretien(s) **41, 43, 63-64, 81, 87-88, 92, 94, 135-136, 163, 179, 183**
individuel(s) **41-42-43, 62, 86, 181**
d'évaluation **11, 78, 81, 187**
semi-directif(s) **135-136**
d'analyse du travail **136-137**
entretien d'explicitation *(voir explicitation)*
épreuve(s)
terminale(s) **33-34-36, 50, 58, 105, 111, 164**
écrite(s) **73-74**
pratique(s) **73-74-75**
en situation de travail **124**
équipe *(voir aussi travail en -, solidarité en -)*
de formateurs **41, 55, 57-58, 67, 91, 97, 99**
étranger(ère) *(voir international(e))*
Europe, européen(ne)(s) **10, 110-111-112-113-114, 161**
évaluation(s)
en situation de travail **10, 73**
formative(s) **64, 70, 78, 86, 123, 143-144**
certificative(s) **77, 144, 164**
exclusion *(voir aussi inclusion)* **47, 51, 53, 175, 180**
explicitation *(technique(s) d'-, entretien d'-) (voir aussi valorisation, vécu(s))* **22, 55, 63, 78, 94, 125, 135, 136, 140, 143**
exploitation(s)
agricole(s) **13, 17, 61, 66, 73, 93, 151, 154**
de l'EPL **62, 65, 73, 75, 76, 106**
de l'établissement **65, 74, 75, 77, 183**

F
filière(s) **13, 15, 35, 69, 81, 91-93-94-95-96, 111, 151, 157, 163**
formateur(s) référent(s) *(voir aussi référent)* **86-87-88, 110-111-115, 179, 180, 181**
formation en entreprise **11, 65, 67, 84, 179**

G
grille *(- d'évaluation, - de critères)* **73-74-75-76**
d'entretien **87-88**

H
habilitation *(dossier d'-, demande d'-)* **37, 119, 120, 145-146, 159, 163, 165, 166-167, 172, 174**
handicap(s) *(voir aussi référent)* **47-48-50-51-52, 168, 178, 193**
handicapé(e)(s) **21, 48-49-51-53, 124, 178-179, 191**

I
inclusion *(voir aussi exclusion)* **47-48-50-51-53**
individualisation *(voir aussi parcours)* **41, 47, 69-70-71, 91-94-95, 114-115, 123, 153, 193**
du/des parcours **94-95, 114-115, 123, 153**
des apprentissages **47, 94**
inspection *(de l'enseignement agricole…)* **38, 155, 156, 157, 158, 174, 179**
international(e) **9, 10, 109-110-111-113-114-115-116, 155, 160-161**

J
jury(s) **24, 50-52, 73-74, 120, 122, 159, 165-166, 167, 173-174**
d'agrément **52**

L
liaison (de -) *(outils de -, carnet de -, document(s) de -)* **10, 11, 12, 14, 27, 81-82-86-87-88-89, 110, 122, 184, 188, 194**

M
machine(s) *(voir aussi engin(s))* **63-64, 67, 183**
marge(s) de manœuvre *(pédagogique(s))* **39**
matière(s)
générale(s) **33-35-36, 43, 84, 193**
technique(s) **83, 85, 145-146**
métier(s)
préparé(s) **55, 81, 91, 95**
visé(s) **94, 145**
mixité *(voir aussi égalité)* **10, 181, 190**
mobiliser *(des connaissances, des ressources…)* **26, 33-34-38, 48-50, 57, 64, 77, 96, 111-114, 143-144, 172, 179**
motivation(s) **41-44, 61, 83, 95, 131-132**

O
oral **34, 63, 92, 112, 132, 180**
organisme gestionnaire **12, 151, 153, 158, 173**
outil(s) de liaison **12, 14, 27, 89, 110, 194**

P
parcours
de formation **10, 12, 48, 59, 70, 88, 95, 111, 144, 153, 184**
individualisé **41, 47, 109, 120**
pédagogique **86, 114**
partenaire(s) **11, 12, 88, 91, 96, 113, 152, 161, 174**
pédagogie
adaptée **36**
de l'alternance, de l'apprentissage **10, 11, 13, 36, 58, 89, 95, 121, 174, 185, 195**
de projet **34**
positionnement **67-68-70-71, 91-95, 99, 123**
pratique *versus* théorie *(voir aussi travaux -)* **61, 67, 73**
priorité(s) **57, 97-98-99-100-101, 103, 109, 157, 159**
professionnels *(voir partenaire(s) et rôle des -)* **11, 14, 18, 19, 23, 25, 34 -38 -39, 41, 52, 57, 73-74-75-76-79, 81-87-89, 90, 91-92-93-94-95-96, 100, 103-104-106-107, 112-114, 119, 120-121, 122, 128, 131, 132, 135-136-137, 145-146, 157, 163, 164, 176, 183, 184, 194-195**
programme(s), programmer **10, 11, 33-36-37, 88, 91, 111-112-113, 140, 154, 159, 161, 175**
progression(s) **9, 10, 11, 67, 81-86-89, 95, 97-100-101, 109, 123, 127-129, 143-144, 174, 178, 182, 183**
de(s) l'apprenti(s), du jeune **10, 86-89, 95, 97, 101**
des apprentissages **97, 100, 109, 143**
du jeune **86, 89**
pédagogique **10, 129, 183**
projet(s)
complexe(s) **109**
du jeune **41**
individuel(s) **114**
de mobilité **116**
d'établissement, de centre **95, 152, 153**

R
raisonnement(s) **17, 18, 20, 22, 24, 64-65, 76, 92, 94, 104-106, 135-136, 139**
récupération *(du, de, des vécu(s))* **10, 22, 44, 93, 97**
référent(s) **25, 47-48-51, 83-86-87-88, 89, 110-111-114-115, 160, 179, 180, 181, 204, 205**
handicap **47-48-51, 202**
référentiel *(voir aussi marge(s) de manœuvre)*
de/du diplôme **23, 33-36-37-38, 49, 61-63, 145-146, 164, 198**
professionnel **19, 38, 56-58-60, 63, 87, 94, 135-136, 164, 174**
de certification **33-37, 58, 63, 92-94, 164**
de formation **33-36-37, 164**
règle de l'art *(voir aussi écart(s))* **75-76-77, 106, 139-140, 143**
régulation **21, 22, 23, 41, 127, 128**
réguler **15, 115, 131**
rénovation **33, 163, 175, 194**
de la voie professionnelle **33, 163, 203**
des diplômes **163**
réseau(x) **47-48, 91-94, 109-115, 155, 159, 160-161, 176, 204**
restitution *(comme : d'une technique, d'un stage)* **76-78, 112-114**
retour(s)
d'entreprise **95, 100**
d'expérience **44, 55-57, 61-62-64-65, 70, 93-95, 114, 122, 139-140**
réussite *(comme : - scolaire, - sociale, - au diplôme)* **15, 47-48-49-50-52, 55-57-58-59, 61, 75**

rôle(s)
du(des) formateur(s) **21, 24, 44, 63-64, 73-78, 81-83-87, 91, 103, 114, 122**
des professionnels **73, 81, 91, 103**
du maître d'apprentissage **25, 26, 73-76, 81-84-85, 91, 103**
de l'apprenti **26**
du directeur, de la direction **115, 120-121, 187, 195**
ruban *(pédagogique)* **37, 93-95, 99-100-101, 112, 123, 127, 145-146, 194**
rupture(s) *(- de contrat, mais pas seulement)* **9, 35, 59, 81-82-86-89, 179, 198**
RVP *(voir rénovation de la voie professionnelle)*

S
salarié(s) **10, 24, 35, 55-56-57, 62-65, 68, 83-85, 106, 136, 161, 164, 173, 177, 181, 193**
savoir (-) faire **63-65, 84-87, 94, 100, 123, 145-146**
sécurité **65-67-68-69-70, 92, 175, 176, 180, 182, 183, 184**
séquence(s) **10, 55-56-57, 70-71, 88, 92, 100, 112, 123, 127-128, 131-132, 182, 183, 184**
situation(s)
de travail **10, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 36-38, 42-44, 49-51-52, 56-58, 63, 73-75-76, 89, 93-95, 97, 100, 103, 115, 124, 128, 135-136-137, 139-140, 143-144, 145-146**
professionnelle(s) **18, 20, 56-57-58, 139-140, 163, 164, 193**
d'évaluation **24, 58, 78**
solidarité *(d'équipe)* **41-42**
statut(s) *(voir aussi scolaire, salarié, contractuel(s), handicapé, agent(s))* **10, 51, 55, 151, 175, 177, 178**
stratégie(s) *(voir aussi tableau stratégique)* **11, 16, 27, 35-37-38, 47-48, 55-58, 61-63-64-65, 86-88, 91-94-95-96, 97-99-100, 103, 109, 120, 122, 145, 182, 186**
pédagogique **27, 47, 58, 61, 63, 103**
suivi
de l'insertion **121**
en entreprise **59**
individuel *(des apprentis)* **11, 81-86-88, 120, 179, 181, 194-195**
sujet(s) *(d'examen)* **77-78, 124, 165**

T
tableau stratégique de formation *(TSF)* **14, 37**
tâche(s) complexe(s) **24, 78, 99**
théorie(s) *(y compris versus pratique)* **17, 20, 61-62-65, 67, 73**
théorique(s) *(s'oppose à pratique(s))* **9, 44, 74**
travail
en/d'équipe **42, 53, 94, 97-99-101, 109, 114-115**
en réseau **47, 48, 109**
en entreprise **38, 81-83-85**
travaux pratiques **175, 183**
TSF *(voir tableau stratégique de formation)*

U
UC *(voir unité(s) capitalisable(s))* **37, 50-52, 61, 76, 84, 120-121, 164, 165, 166, 167, 202**
UFA *(unité de formation par apprentissage)* **152, 172, 192**
unités capitalisables *(UC)* **37, 164, 167, 202**

V
validation **52, 58, 95, 167, 182**
valorisation **44, 50, 62, 92, 110, 120, 157**
vécu(e)(s) *(voir aussi récupération du, de, des -)* **10, 22, 23, 24, 43, 44, 51, 55-57-58-59, 61-62-63-64, 69-70, 85-88, 93, 97, 122, 127-128, 136, 139-140, 143**
en entreprise **44, 51, 55, 61, 64, 69, 93, 127-128, 139-140, 143**
visée(s) *(- du diplôme, - de la formation) (voir aussi diplôme(s), métier(s))* **36, 57, 70, 75, 100, 103, 145**
visite en entreprise *(- administrative, - de suivi pédagogique)* **81-82-83-84-85-86-87-88-89, 179, 187**

Personnes-ressources locales ou régionales

À REMPLIR par les utilisateurs du guide

Ces pages sont faites pour permettre au propriétaire de l'exemplaire d'inscrire ici les noms et coordonnées des personnes-ressources au niveau du Centre, de l'EPL, du département et de la région. Voir la définition des acteurs dans la partie 4 du Guide « Les CFA et les acteurs de la formation par apprentissage » p. 154.

Coordonnateurs des formations

Chargé(s) d'ingénierie

Référent handicap

Animateur(s) du réseau régional de CFA et CFPPA

Référent(s) régionaux pour les examens, pour Indexa, pour les UC (Unités Capitalisables)

Référent(s) RVP (Rénovation de la Voie Professionnelle)

Délégué régional à la formation continue des personnels - DRFC (à la DRAAF, hors SRFD)

RLF (Responsable Local pour la Formation continue des personnels)

CIA régional (Chargé d'Inspection de l'Apprentissage)

Chargé de FPCA (Formation Professionnelle Continue et Apprentissage), auprès du DRAAF : quelles sont ses fonctions dans la région ? (elles diffèrent d'une région à une autre)

Chargés de mission et de coopération internationale

Remerciements aux personnes qui ont participé par leurs témoignages

Alain Siozar, Bernadette Lescombe, Caroline Esposito, Catherine Glangetas, Christophe Dajean, Élodie Caillaud, Franck Vacelet, Françoise Lacrocq, Frédérique Dubourdieu, Géraldine Bonnier, Jean-Paul Bally, Karine Chateau, Laurence Carvalho, Laurent Davenel, Marie Padovani, Marie-Claude Rogier, Marie-Laure Baron, Marina Boussion, Michel Audot, Patrick Mancheron, Patricia Piotte, Pierre Marlaud, Pierre Monnier, Raphaël Dubois, Sébastien Maudeux, Sophie Charbonnel

Remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration du Guide

Christine Manfé — **Coordination du projet éditorial, Eduter Ingénierie**

Émeline Roquelle, Jean-Michel Millotte, Estelle Veuillerot, Éric Gilly, Laurence Verrier, Christine Manfé — **Comité de rédaction, Eduter Ingénierie**

Françoise Héraut, Émeline Roquelle, Magali Pichot, Estelle Veuillerot, Éric Gilly, Christèle Roux, Christine Manfé, Bernadette Tasset, Sylvie Deblay, Franck Vacelet, Valérie Comes — **Rédaction, Eduter Ingénierie**

DGER : Sandra Azoulay, Yveline Guegan
IEA : Jean-Pierre Barutaut, Pierre Delaye, Jean-Yves Maraquin, Jean-Pierre Tosi — **Contributions**

Patrick Mayen — **Commentaires du chercheur, Eduter Recherche**

Brunon Masson — **Illustrations, Eduter Signes**

Sandrine Boyer, Valérie Lenoire, Jean-Michel Porceddu — **Maquettage, graphisme, routage, Eduter CNPR**

01N1-117 – Maquette : Sandrine Boyer – Édition : eduter Cnpr – Date d'édition : juin 2015