



HAL
open science

Enjeux autour de la formation en situation de travail : une nouvelle ingénierie ?

Sandhia Aveline

► **To cite this version:**

Sandhia Aveline. Enjeux autour de la formation en situation de travail : une nouvelle ingénierie ?. Education. 2017. dumas-01681417

HAL Id: dumas-01681417

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01681417>

Submitted on 16 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Enjeux autour de la formation en situation de travail : une nouvelle ingénierie ?

Sandhia AVELINE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS - Mention

Spécialité : Ingénierie de formation pour l'enseignement du français langue étrangère et des langues

Sous la direction de : Mme CAVALLA

Co-directrice : Mme DE FERRARI

Membre du jury : Mme BRULEY

Année universitaire 2016 - 2017



Enjeux autour de la formation en situation de travail : une nouvelle ingénierie ?

Sandhia AVELINE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS - Mention

Spécialité : Ingénierie de formation pour l'enseignement du français langue étrangère et des langues

Sous la direction de : Mme CAVALLA

Co-directrice : Mme DE FERRARI

Membre du jury : Mme BRULEY

Année universitaire 2016 - 2017

Remerciements ...

- à Bénédicte LE GOFF, responsable de formation, et, Myriam NAILI DOUAOUDA, coordinatrice pour nos échanges, leur confiance, leur écoute et pour leur aide,
- à toutes les équipes d'AMERI Conseil et Formation pour leur bonne humeur,
- à Cristelle CAVALLA pour ses mises au point éclairantes,
- à Mariela DE FERRARI pour nous avoir fait profiter de ses contacts et de son expertise,
- à tous mes collègues de Master 2 pour leur soutien moral,
- à mon mari pour son soutien de tous les instants.



Laboratoire DILTEC EA 2288

Url : <http://www.univ-paris3.fr/diltec-didactique-des-langues-des-textes-et-des-cultures-ea-2288-3451.kjsp>

DECLARATION ANTI-PLAGIAT

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Prénom, NOM : Sandhia AVELINE

DATE : 16/06/2017

SIGNATURE :

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1^{ERE} PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL	9
1. Les éléments contextuels.....	9
2. Influence de la didactique professionnelle dans l’enseignement du français à visée professionnelle	18
3. Le cadre de la formation en situation de travail	27
2^{EME} PARTIE : LA METHODOLOGIE DE NOTRE ETUDE	35
1. L’explication et la justification de notre démarche	35
2. Le terrain de recherche	46
3. Prise de recul par rapport au terrain.....	52
3^{EME} PARTIE : UNE INGENIERIE MIXTE EN CONSTRUCTION	56
1. Le choix des familles de situations pour la formation.....	56
2. Le processus de réflexivité à instaurer : la nécessité d’un tiers.....	61
3. Les enjeux de certification de la formation en situation de travail.....	67
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	78
INDEX DES ANNEXES	81
INDEX DES FIGURES	128
INDEX DES SIGLES	129
TABLE DES MATIERES	130

Introduction

Les entreprises sont à la recherche permanente d'une efficacité et d'une réactivité optimum. Ce contexte les conduit, ainsi que les chercheurs, à réfléchir à de nouvelles formes de formation des individus au service des activités professionnelles. C'est pourquoi ces vingt dernières années, nous avons vu apparaître le courant de « didactique professionnelle », qui se donne pour objectif d'analyser les activités humaines mises en œuvre au travail pour améliorer le processus de formation des compétences professionnelles. En effet, ces dernières sont directement sollicitées lors des activités productives et semblent donc un élément incontestable à explorer dans le cadre du processus de formation.

A l'appui de ce courant, il semble aussi intéressant de mettre en parallèle les démarches d'enseignement et d'apprentissage du français à des publics d'adultes en activité ou en voie de professionnalisation. Celles-ci ont connu différentes appellations (Cuq et Gruca, 2005 ; Mourlhon-Dallies, 2008 ; Porcher, 1976) : français scientifique et technique, français instrumental, français fonctionnel, français de spécialité, français à visée professionnelle, français sur objectif(s) spécifique(s), français langue professionnelle. Elles reflètent les évolutions européennes et françaises des préoccupations politiques et didactiques. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) (désormais CECRL) répond au besoin de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il constitue un outil volontairement flexible et ouvert dans sa mise en œuvre. Ceci a conduit d'une part à mettre l'accent sur l'apprenant en tant « qu'acteur social ». L'apprenant s'inscrit dans un processus d'apprentissage structuré par les enseignants et les matériels pédagogiques développés, mais « qui doit se faire en autonomie » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 108). Le savoir-apprendre nous semble donc une compétence qui doit être développée et qui doit pouvoir être identifiée et mise en valeur comme les stratégies mises en place par les apprenants pour pouvoir répondre de manière adéquate à la situation qui leur est proposée. D'autre part, la flexibilité du CECRL a favorisé un certain éclectisme dans les pratiques d'enseignement, éclectisme auquel l'enseignement du français à des publics d'adultes en activité ou en voie de professionnalisation n'a pas échappé. Ceci est d'autant plus vrai que l'offre spécialisée de formations pour les enseignants auprès de ce type de publics est aussi relativement récente et que les manuels présentent une réalité assez aseptisée au mieux très transversale. Si le CECRL « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9), le référencement de compétences

linguistiques en milieu professionnel nécessite d'analyser le discours d'une situation professionnelle, qui est imbriquée dans l'action. Nous ferons d'ailleurs la distinction entre la notion de cadre, que nous réserverons pour le CECRL dans le contexte de l'enseignement et apprentissage du Français Langue Etrangère (désormais FLE), et, celle de référentiel de connaissances et de compétences professionnelles qui recouvre une réalité plus vaste que les échelles de niveaux linguistiques (cf. décret 2015 n° 2015-172 du 13 février 2015 relatif au socle des connaissances et des compétences professionnelles). Nous constatons donc que notre démarche consisterait à se déplacer de la notion de tâche vers la notion de situation de travail.

Dans ce cadre, la formation en situation de travail suscite l'intérêt de certains pays européens. Comment utiliser les activités en situation de travail à des fins de formation ? Quels sont les dispositifs à mettre en place et les conditions à réunir pour valoriser cette forme de formation ? Dans quelles mesures et à quelles conditions, la formation en situation de travail s'inscrit dans le processus de professionnalisation de l'individu ?

La première partie de ce travail nous permettra de définir les champs dans lesquels s'inscrit notre réflexion après une revue générale du contexte économique et social. Nous verrons d'abord, à travers la didactique professionnelle, comment mettre en relation « la dimension théorique » et la « dimension opérationnelle » (Mayen, Pastré et Vergnaud, 2006) et ses liens avec l'enseignement du français à visée professionnelle. Puis nous décrirons plus en détail le nouveau dispositif à développer de la formation en situation de travail. La deuxième partie s'attardera à exposer la méthodologie utilisée pour notre étude, la description de notre terrain de recherche et les réflexions qui ont suivi ce travail. Et enfin la troisième partie se concentrera à analyser et proposer des pistes de réflexions pour l'ingénierie de formation axées sur trois points : le choix des situations pour la formation, la réflexivité verbalisée et guidée, et, l'enjeu de la valorisation d'une telle formation. Sur la base de cette analyse et des remarques effectuées dans les deux premières parties, nous essayerons alors de soulever les différentes questions concernant l'ingénierie de formation de ce nouveau dispositif.

1^{ère} partie : Le cadre conceptuel

Cette première partie a pour objectif de préciser le cadre conceptuel à travers lequel nous avons analysé les situations de formation. Elle est principalement fondée sur la mise en perspective de lectures d'ouvrages et d'articles consacrés aux compétences mobilisées dans l'activité de travail, puis plus particulièrement aux compétences langagières à visée professionnelle. Nous commencerons par reprendre quelques éléments contextuels aussi bien dans le domaine de la formation professionnelle que linguistique. Puis nous nous focaliserons sur les notions d'activité et de compétences développées dans le cadre de la didactique professionnelle mais qui prennent tout leur sens dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage du français à visée professionnelle. Enfin nous verrons comment s'inscrit le cadre de la formation en situation de travail dans cet environnement.

1. Les éléments contextuels

1.1. Les évolutions récentes du concept de formation tout au long de la vie

Avant d'aborder les concepts de didactique professionnelle et de ses conséquences dans le domaine de l'ingénierie de formation, il nous semble important de repreciser l'évolution des concepts de formation professionnelle à travers l'histoire récente.

1.1.1. En Europe

Dans son article « Union Européenne et apprentissage des langues », Brigitte Jostes (Jostes, 2007) retrace l'articulation de la politique linguistique et éducative en Europe pour les travailleurs depuis le Traité de Rome de 1957 jusqu'au début des années 2000. Nous constatons à travers cette lecture choisie des différents textes européens que si l'action politique européenne était limitée au début à un soutien affiché auprès des Etats membres, nous sommes passés à une prise de position de plus en plus forte en inscrivant le besoin d'utilisation des langues européennes - dont la définition reste encore à ce jour à préciser - en passant d'« au moins une autre langue » en 1976 à « deux langues étrangères » en 1984, puis à la « connaissance pratique de deux langues en plus de la langue maternelle dont au moins une de la Communauté » en 1985 (Jostes, 2007), pour arriver au terme de « plurilinguisme » dans le « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives » (Conseil de l'Europe, 2007). Par ailleurs, nous observons aussi l'évolution de la dénomination du concept de formation professionnelle : de « formation professionnelle continue » à « formation tout au

long de la vie », expression dont nous retrouvons aussi de nombreuses itérations dans le « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives » (Conseil de l'Europe, 2007).

Concernant la formation des adultes, le Conseil de l'Union Européenne a adopté le 28 novembre 2011 une résolution pour un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation pour adultes : l'Agenda Européen pour la Formation des Adultes (désormais AEFA) qui met l'accent sur le rôle de l'éducation des adultes. Plusieurs facteurs expliquent ce focus sur la formation des adultes. En premier lieu, il y a un effet démographique important en Europe. La population en âge de travailler en Europe (de 15 ans à 64 ans) a commencé en 2012 à diminuer (source : site agence-erasmus). La part de la population de plus de 60 ans va continuer d'augmenter pour atteindre selon les prévisions de la Commission Européenne 30% de la population totale en 2060. Il ne faut pas non plus omettre les influences politiques des années de 2000 de lutte contre le communautarisme et la focalisation sur le respect des normes d'hygiène et de sécurité notamment - les mises en place des Certificats d'Aptitude à la Conduite d'Engin Sécurisé (désormais CACES) par exemple.

1.1.2. En France

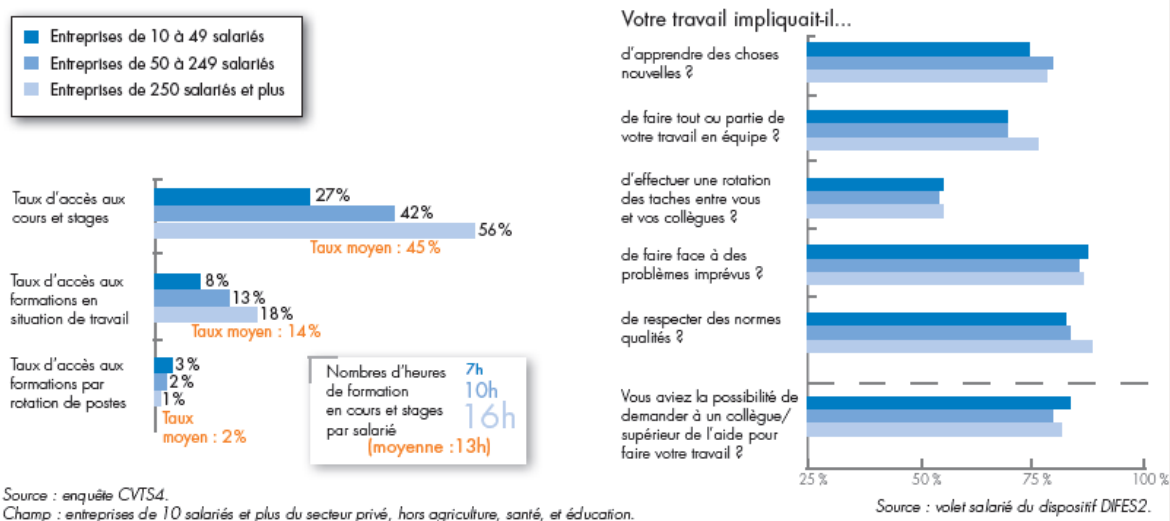
A l'instar de l'Europe, cette évolution de la notion de formation professionnelle s'est aussi traduite dans le paysage français en lien étroit avec les bouleversements économiques du XXème siècle. En effet, la loi du 16 juillet 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente a permis de poser les fondements de la formation professionnelle en France, considérée comme une « obligation nationale ». A cette époque de croissance économique, l'objectif de la formation était bien de simplifier les différents processus de travail pour rentabiliser les investissements grâce à une exploitation de masse. Mais au cours des décennies suivantes, où les crises économiques se sont succédées (Ardouin, 2010, pp. 10-24), la formation semble plus un outil de transition et de gestion des compétences pour les entreprises, afin de préparer les évolutions stratégiques à venir. La formation a alors une fonction plus prospective. Cette évolution nous semble importante à souligner et justifie la nécessité de définir aujourd'hui ce que représente la formation dans le cadre professionnel ou de l'insertion professionnelle. Ainsi la formation professionnelle « est l'action de se doter des moyens pour permettre l'acquisition de savoirs, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif » (Ardouin, 2010). Nous nous permettrons tout de même d'apporter une modification

à cette définition et de remplacer le terme de « savoirs » par le terme « compétences ». Ce changement nous semble important pour refléter toute la problématique relevant de la synergie travail et formation.

En parallèle, nous ne pouvons pas passer sous silence le terme « d'employabilité » que nous retrouvons un peu partout et qui véhicule une valeur économique forte. Cependant cette notion a eu différentes significations liées avant tout au contexte historico-économique. En effet, dans les années 80, il désigne l'exposition potentielle de certains groupes sociaux au chômage à cette époque encore faible. Aujourd'hui, ce terme englobe la totalité des employés et des personnes engagées dans le processus de professionnalisation – déjà en poste ou en insertion - qui, à cause d'un marché de l'emploi tendu, sont susceptibles un jour de se retrouver sur le marché du travail. En France, c'est sans doute la loi du 4 mai 2004 qui marque un tournant significatif et en phase avec les réflexions en cours au niveau du Conseil de l'Europe sur la « formation tout au long de la vie ». Cette loi instaure notamment l'institution du droit individuel à la formation, du plan de formation, du contrat de professionnalisation, mais aussi rend l'apprentissage du français éligible dans le cadre de la formation continue des salariés en entreprise. Suivent de nombreux rapports, notamment le rapport Carle-Sellier au nom de la Mission commune d'information sur le fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle en juillet 2007, la Commission Attali en janvier 2008 et l'Inspection générale des affaires sociales en mars 2008, qui vont dénoncer « un système marqué par la complexité, le cloisonnement et les corporatismes » et dont « l'accès à la formation professionnelle reste très inégalitaire en fonction de divers facteurs dont la taille de l'entreprise ».

La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie traduit par la suite la volonté affichée de faire évoluer, adapter et renforcer les compétences tout au long de la vie, mais aussi de sécuriser des parcours. Dans la lignée de ces lois, les entreprises de 10 à 49 salariés font l'objet d'une attention particulière. En effet, les données recueillies par le Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications (désormais Céreq) en 2013 montrent que le taux d'accès aux formations varie en fonction de la taille de l'entreprise (cf. Figure 1). Il ressort de cette enquête que les entreprises de 10 à 49 salariés sont, en général, moins formatrices et qu'elles sont moins impliquées (60% d'entre elles) dans le dispositif de formation continue (cf. Figure 2).

La formation selon la taille de l'entreprise en 2010



Formations en situation de travail : périodes de formation organisées dans le but d'acquérir des savoir-faire et des expériences pratiques. Elles se déroulent sur le lieu de travail avec l'utilisation d'outils de travail habituels de la personne. Elles font appel à la participation d'une ou plusieurs personnes : tuteur, collègue, formateur extérieur à l'entreprise.

Les formations par **rotation de postes** sont comptabilisées comme d'autres formes de formation seulement si elles ont été organisées dans le but de développer les savoir-faire des participants. Les changements de poste qui ne font pas partie d'un programme de formation ne sont pas comptés.

Figure 1 – La formation selon la taille de l'entrepris en 2010
Source : Enquête CVTS4, Bref du Céreq, n°310, mai 2013

Typologie des politiques de formation des entreprises de 10 à 49 salariés

		Entreprises peu impliquées dans la formation continue		Entreprises engagées dans la formation continue			
		1	2	3	4	5	
		Nul Faible		Important		Intensif	
		Sans objet Peu stratégique		Internalisée et structurée	Formalisée et articulée à la GRH	Internalisée et structurée	
Types d'entreprises							
Recours à la formation							
Politique de formation							
Part d'entreprises concernées		28%	32%	28%	6%	6%	
Variables d'analyse (extrait)	Recours à la formation	Taux d'accès aux cours et stages	nc	26%	40%	41%	47%
		Durée moyenne des formations	nc	30 heures	25 heures	29 heures	33 heures
		Taux de participation financière (TPF)	1,3%	2,2%	2,8%	3,2%	3,6%
	Politique de formation des entreprises...	comprenant une personne ou un service spécifique pour la formation	22%	22%	56%	64%	57%
		dont un ou plusieurs salariés ont suivi un cours ou stage en interne	-	26%	44%	49%	47%
		diffusant de l'information sur la formation	60%	72%	96%	92%	90%
		bénéficiant d'informations et de conseils délivrés par un organisme paritaire collecteur agréé (OPCA)	53%	66%	76%	73%	69%
ayant recours au droit individuel à la formation (DIF)	-	15%	31%	30%	78%		
Variables descriptives	Caractéristiques des entreprises	Organisation du travail incluant une rotation des tâches entre salariés	44%	40%	40%	64%	55%
		Part d'entreprises de 10 à 19 salariés	78%	61%	56%	42%	48%
		Catégorie socioprofessionnelle sur représentée	Ouvriers	Ouvriers	Tech., cadres, ingénieurs	-	Employés

Source : enquête CVTS4 - Champ : entreprises de 10 à 49 salariés du secteur privé, hors agriculture, santé, et éducation.

Typologie d'entreprises réalisée à partir d'une classification ascendante hiérarchique prenant en compte des variables permettant de mesurer l'intensité du recours à la formation ainsi que le degré de structuration des politiques de formation. Afin de mieux caractériser les différents types mis en évidence, ils ont été décrits selon les structures socioprofessionnelles, en termes de taille, de secteurs, selon les motifs de non formation avancés ou encore de l'organisation du travail. Toutes les variables ayant permis l'analyse ne sont pas présentées dans le tableau.

Figure 2 – Typologies des politiques de formation des entreprises de 10 à 49 salariés
Source : Enquête CVTS4, Bref du Céreq, n°310, mai 2013

Par la suite, des engagements ont été pris par les partenaires sociaux dont témoignent notamment les dispositions de l'Accord National Interprofessionnel (désormais ANI) du 14 décembre 2013 concernant les missions des branches professionnelles, des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (désormais OPCA) et du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (désormais FPSPP) au bénéfice du développement de la formation professionnelle dans les Très Petites Entreprises et de Petites et Moyennes Entreprises (désormais TPE-PME). Dans ce cadre, la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (désormais DGEFP) lance une expérimentation centrée sur la promotion des actions de Formation En Situation de Travail (désormais FEST) au bénéfice des salariés, comme des employeurs de TPE-PME. Ainsi la DGEFP souhaite investiguer sous certaines conditions d'éligibilité (DGEFP, 2015) la synergie travail et formation. L'objectif est de montrer que certaines actions de formation telles que des FEST peuvent être considérées comme des actions de développement de compétences.

1.2. L'évolution de la didactique du français langue étrangère

Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble de l'évolution de la didactique du FLE, mais nous allons ici nous intéresser aux courants qui influencent aujourd'hui les démarches de français à visée professionnelle : le français sur objectifs spécifiques, que nous utiliserons au pluriel comme symbole de son caractère englobant des différentes démarches depuis les années 60. Comme le précisent Mourlhon-Dalliès (2008, pp. 10-47), et, Cuq et Gruca (2005, pp. 359-373), les désignations ont évolué depuis les années 70 pour traduire à la fois les évolutions des contextes politiques et économiques, mais aussi les priorités qui ont été données à l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Nous reviendrons aussi sur l'émergence de l'approche communicative autour de thématiques déterminantes dans le cadre de notre étude.

Nous devons d'abord replacer le contexte d'émergence de ces approches. D'un point de vue didactique, au début des années 70, la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (désormais SGAV) essuie de nombreuses critiques, essentiellement celles de ne pas donner une réelle capacité à communiquer aux apprenants. Le monde « post 68 » est marqué par le déterminisme social et cherche à donner une plus grande légitimité à une communication authentique. En parallèle, diverses recherches menées à l'étranger se diffusent en France : le courant Palo Alto en Californie où est né le mouvement dit de la « nouvelle communication »

fondée sur la kinésique et la proxémique, les études de Goffman sur la nature des échanges, le développement de la sociolinguistique via Labov et Bernstein, le concept en pragmatique d'actes de parole précisé par Austin et Searle, ou encore la montée en puissance des « mass media » étudié par McLuhan. Par ailleurs, nous relevons aussi à la même époque les travaux de Benveniste sur l'énonciation et l'analyse de discours. L'ascension de l'approche communicative en didactique des langues résulte de la synthèse de ces divers concepts pluridisciplinaires sur lesquels elle s'appuie. A la même époque, le Conseil de l'Europe souligne la nécessité de développer la compétence en langues étrangères de ses citoyens afin de promouvoir leur mobilité. Si celui-ci passe par les politiques éducatives qui se sont développées au cours de ces dernières décennies pour les publics captifs, il n'en reste pas moins un public d'adultes, généralement demandeur pour améliorer une communication professionnelle existante ou en devenir.

Les traits saillants de l'approche communicative pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE ont été impulsés par la réflexion menée plus précisément pour les publics professionnels adultes. Depuis les années 60 avec le français de spécialité, l'approche s'est essentiellement concentrée sur des aspects lexicaux spécialisés, à travers les domaines scientifiques et techniques dans lesquels la France rayonnait. Mais la phase de décolonisation et les bouleversements économiques du début des années 70 ont aussi conduit la France à remettre en question sa politique de diffusion du français (Cuq et Gruca, 2005, pp. 360-361). C'est ainsi que l'expression « français fonctionnel », que Louis Porcher va rapidement reformuler en « enseignement fonctionnel du français », va émerger. Le mouvement de convergence entre les souhaits politiques et les réponses de la didactique des langues s'opère alors autour du FLE, grâce à la réflexion sur le processus d'enseignement et d'apprentissage pour des publics professionnels.

Nous nous attarderons sur les concepts-clés émergents de l'approche communicative (Carras, Kohler, Szilagy et Tolas, 2007 ; Conseil de l'Europe, 1976 ; Cuq et Gruca, 2005) qui nous semblent souligner l'influence de la réflexion sur le processus d'enseignement et d'apprentissage auprès d'un public d'adultes professionnels : d'abord les compétences de communication, ensuite le rôle central de l'apprenant.

1.2.1. Les compétences communicatives

La langue est d'abord envisagée à partir de ce qu'elle permet de réaliser, c'est-à-dire ayant une fonction de communication, et non en termes d'inventaire de structures. C'est ainsi que

nous pouvons parler d'une conception fonctionnelle de la langue. Elle est un outil d'interaction sociale, elle permet de se situer et d'agir sur l'autre et sur le monde. Cette compétence de communication possède plusieurs composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux (Moirand, 1982, p. 20)

L'apprentissage est envisagé comme un processus plus créateur que dans les méthodes SGAV et l'apprenant comme acteur de son apprentissage – développement de la psychologie cognitive.

La situation de communication forme le cadre de l'énonciation dans lequel les actes de parole interviennent pour en constituer l'ossature. Leur définition provient de la pragmatique. Toute activité doit impliquer une intention de communication. La langue est travaillée de manière plus authentique pour apprendre à communiquer, mais elle nécessite une analyse de discours assez précise pour en dégager les éventuelles formes langagières spécifiques. Il faut à la fois dégager le contexte global d'exercice de la profession et mettre parallèlement en perspective le plan langagier, puis linguistique (Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 249-260).

La perspective actionnelle a quant à elle apporté des éléments qui sont venus renforcer les démarches d'enseignement et apprentissage, avant tout pour rapprocher les enseignements des langues en Europe, d'où la création d'un cadre commun de référence, mais aussi pour harmoniser les échelles de niveaux des différents diplômes existants permettant une lisibilité et un poids plus fort auprès de tiers. Sur le plan politique, en prenant acte de la diversité des langues et des cultures, le CECRL permet de mettre en avant le plurilinguisme comme un ensemble de connaissances reconnues d'un individu dans sa pratique d'une ou plusieurs langues. La référence à l'expression « comme un natif » a disparu. Par ailleurs sur le plan méthodologique, le CECRL se veut descriptif et non pas prescriptif. La langue est d'abord envisagée comme un outil privilégié de la communication qui permet de se situer et d'agir sur l'autre. Ainsi l'apprenant doit communiquer et négocier du sens en situation de manière

autonome. Dans la conception de l'apprentissage, les capacités cognitives des apprenants doivent les guider vers une certaine autonomie dans l'apprentissage. C'est pourquoi nous considérons qu'avec le CERCL nous rentrons dans la théorie de l'action et de la co-construction, deux domaines dans lesquels le public d'adultes en contexte professionnel se reconnaît pleinement. En effet, le public visé doit être considéré comme un acteur social et doit agir et co-construire avec l'autre. Cette interaction et médiation permanente – termes utilisés dans le même sens que le CECRL - nous semblent tout à fait refléter les éléments de situations de communication en contexte professionnel.

1.2.2. L'apprenant : centration sur ces besoins et autonomisation

Avec l'approche communicative, nous nous décentrons de la méthode - une des critiques de la méthode SGAV - pour placer l'apprenant au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage, en se concentrant sur ses besoins langagiers et ses centres d'intérêts, à partir de documents authentiques. Cela signifie qu'il faut s'intéresser aux besoins du public pour lui proposer un processus d'enseignement et d'apprentissage adéquat. Louis Porcher insiste sur le fait « qu'il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français » (Porcher, 1976, p. 7) et que pour être fonctionnel, il faut analyser les spécificités du public. Cependant il nous met en garde sur un découpage trop détaillé des publics qui nous conduirait à élaborer autant de cours que de personnes dans un groupe d'apprenants. Par ailleurs, il souligne aussi que cela ne signifie pas de renoncer complètement au « tout-fait » (Porcher, 1976, p. 8) des manuels, mais de réfléchir à son utilisation en tant que proposition, possibilité et non en tant qu'une structure rigide et non modifiable. La problématique soulevée ici, que nous retrouvons dans la mise en place de toute formation inscrite dans un processus de professionnalisation, est de déterminer si les formateurs proposent un tronc commun assez large pour après élaborer des outils plus spécifiques en fonction des publics, s'ils vont directement dans la spécialisation ou s'ils font les deux et sous quelle(s) forme(s).

Pour cibler les besoins, nous garderons bien en tête que l'enseignement du français professionnel – et nous retiendrons le Français sur Objectif Spécifique (au singulier cette fois, désormais FOS) et le Français Langue Professionnelle (désormais FLP) - répond à une demande explicite pour pouvoir maîtriser différentes utilisations de la langue dans un domaine précis pour communiquer. Dans le cadre de l'ingénierie de formation dans un contexte professionnel ou dans le cadre de l'insertion professionnelle, les besoins dépendent de nombreux acteurs qui sont en interconnexion : les besoins de la personne, les besoins de

l'entreprise commanditaire et même les besoins sociétaux, c'est-à-dire des besoins sociaux qui ne sont pas comblés par la collectivité ou le secteur concurrentiel (exemple : les métiers dits « en tension »). Les besoins sont souvent formulés comme un écart entre la réalité présente sur le poste de travail et la situation attendue qui peut être perçue de manière différente suivant les acteurs interrogés. Cependant, il nous semble que l'analyse des besoins en didactique est plus focalisée sur la personne, qui a elle-même différents besoins. Nous faisons référence ici aux « besoins objectifs et ressentis » (Porcher, 1995, pp. 23-25), qui sont souvent exprimés en besoins linguistiques, mais recouvrent aussi des besoins sociolinguistiques et pragmatiques. Par ailleurs, il nous faut aussi tenir compte de l'évolution des besoins, car l'apprentissage fait naître d'autres besoins (Gérard, Roegiers et Wouters, 1992 ; Vignier, 1980) Debysse parle même « d'analyse continuée » (cité dans Mourlhon-Dallies, 2008, p. 195).

Dans les composantes de la communication, nous ajoutons ici une autre composante qui nous semble essentielle pour la suite de notre étude : la composante stratégique (Canale et Swain, 1980). Elle se présente comme une composante particulière, à distinguer des autres, car elle intervient dans l'actualisation de la communication et constitue les stratégies que l'apprenant met en œuvre pour pallier aux manques temporaires de son système de communication. Nous nous inscrivons ainsi (Porcher, 1995, pp. 27-30) dans un processus dit « d'autonomisation » - et non dans l'observation d'une compétence acquise et statique qui est souvent considérée comme innée ou relevant de l'expérience qu'est « l'autonomie ».

A travers cette composante, nous voulons ici souligner que le processus d'autonomisation a toute sa place dans la réflexion pédagogique et probablement plus particulièrement dans le cas d'un public d'adultes. En effet, l'autonomisation s'inscrit dans un courant d'idées qui place l'apprenant comme agent de son apprentissage : il est responsable de son projet professionnel. Il a donc à la fois un rôle actif dans son apprentissage, qui lui permet de savoir quand et comment mobiliser ses capacités, mais aussi de détecter les non-acquis qui restent à mobiliser dans une nouvelle situation comme décrit par Barbot dans le cadre de la recherche-action « Avenir Jeunes » (De Ferrari, 2011). L'apprenant doit s'engager dans cette démarche pour pouvoir s'appropriier la langue en dehors de l'espace d'apprentissage.

Le formateur doit avoir un rôle facilitateur dans ce processus d'autonomisation, en créant les conditions nécessaires pour inciter à la prise de risque par l'apprenant pour aboutir à une prise de conscience de ses acquis et des objectifs restant à atteindre. C'est donc un cheminement continu. Une pédagogie de l'échange doit s'instaurer. Compte-tenu des enjeux ci-dessus (besoins, autonomisation de l'apprenant notamment), nous pouvons affirmer qu'un

aller-retour perpétuel doit s'effectuer entre les commanditaires, les apprenants, les formateurs. C'est ainsi que nous comprenons la référence de Jean-François Bourdet sur « les méthodologies circulantes » de Jean-Claude Beacco (Bourdet, 2013, p. 280). En effet chaque personne a sa manière d'apprendre et le formateur doit pouvoir aider ses publics à comprendre et à développer ses propres moyens d'apprentissage :

... le but de l'enseignement n'est pas d'expliquer, comme on le dit souvent, mais de faire comprendre, de faire incorporer. (Porcher, 1995, p. 27).

Nous nous limitons ici à ces aspects de l'approche communicative, car ce sont les aspects qui nous semblent les plus pertinents pour notre étude. Nous avons bien conscience que l'approche communicative comporte d'autres notions significatives comme celles de registres et de niveaux de langue, et, des actes de paroles notamment.

1.3. Bilan de la première partie

En résumé, face à l'évolution du marché du travail dans le contexte européen, une réflexion est menée pour permettre à chacun d'acquérir un éventail de compétences en contexte professionnel, afin de favoriser l'employabilité. Communiquer à l'oral et à l'écrit en français fait partie intégrante des compétences demandées pour faire face à la variété des contextes et des situations dans le cadre professionnel. Il est intéressant de mettre en parallèle l'évolution de l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. En effet, elle met l'accent sur l'authenticité des situations auxquelles il faut se confronter pour mettre en œuvre ses acquis linguistiques, mais aussi développer des stratégies d'apprentissage dans l'action pour apprendre de manière autonome. Une des critiques de la perspective actionnelle est qu'elle est difficilement transposable en contexte institutionnel contraint, ce qui devrait *de facto* la rendre plus efficace en milieu non institutionnel. C'est pourquoi, elle nous paraît tout particulièrement s'imposer dans des dispositifs plus souples qui restent à explorer comme les actions de FEST.

2. Influence de la didactique professionnelle dans l'enseignement du français à visée professionnelle

Nous allons maintenant présenter les influences de la didactique professionnelle dans l'enseignement du français à visée professionnelle. En effet, il nous semble que certains concepts de la didactique professionnelle alimentent les méthodes actuelles d'enseignement et d'apprentissage du français à visée professionnelle.

La didactique professionnelle nous permettra de poser les bases de réflexion sur la relation travail et formation. Nous nous attarderons sur les notions d'activité et de compétence. Ceci nous permettra d'aborder ensuite les méthodologies plus spécifiquement liées à l'enseignement et l'apprentissage du français à visée professionnelle dans le contexte communicationnel vu précédemment et celui de la didactique professionnelle.

2.1. La didactique professionnelle

Il est impossible de parler de didactique professionnelle sans faire référence à Patrick Mayen, Pierre Pastré et Gérard Vergnaud. Nous utiliserons les publications de ces auteurs pour exposer les notions sur lesquelles nous nous appuyons dans le cadre de notre étude (Mayen, Pastré et Vergnaud, 2006). La didactique professionnelle a pour objectif de rendre compte des processus en action dans la construction et le développement de compétences, en analysant la tâche à effectuer et les activités mises en œuvre, dès lors qu'il y a une volonté de former.

Ceci implique que l'analyse de l'apprentissage ne peut pas être dissociée de l'analyse de l'activité des acteurs. Nous allons d'abord nous intéresser à la notion d'activité, puis nous verrons comment celle-ci se met au service de la compétence.

2.1.1. L'activité, révélatrice de la synergie travail et formation

Dans l'approche de la didactique professionnelle, il est souligné qu'il y a du savoir dans le faire (Mayen, Pastré et Vergnaud, 2006, p. 187) et qu'il existe une continuité profonde entre agir et apprendre « de » et « par » son activité. L'activité constitue une donnée déterminante dans le processus d'analyse de la compétence. C'est sur le descriptif du contenu de celle-ci que les besoins vont émerger et que la démarche d'ingénierie de formation va pouvoir se déclencher. Cette notion « d'activité » nécessite que nous délimitions sa portée dans notre étude. Nous nous situons dans le cadre de la formation pour adultes et nous définissons donc l'activité, comme l'activité professionnelle d'un acteur qui résulte d'un processus pragmatique et cognitif dans une situation donnée. Si nous faisons l'hypothèse que l'activité est considérée comme une construction de l'expérience ayant une capacité formative, nous devons nous interroger sur les différentes manières par lesquelles l'activité et l'expérience se nourrissent, se régulent mutuellement et favorisent le développement de compétences.

Il est possible d'activer des routines selon son interprétation de la situation pour produire une activité. Nous mobilisons ainsi des compétences que nous mettons en œuvre dans le but

d'effectuer une tâche dans un contexte déterminé. Nous sommes alors dans l'action. Mais nous pouvons aussi considérer qu'une régulation s'opère à la suite d'analyses, de comparaisons de l'activité que nous construisons grâce à notre expérience de cette activité ou d'une activité proche – une analyse par schèmes. C'est ainsi que Coulet propose deux notions de régulation qui permettent d'enrichir les compétences : la « régulation en boucle courte » et la « régulation en boucle longue » (Coulet, 2010). La première vise essentiellement la réussite de l'activité (dans l'action) et la seconde renvoie à des éléments de compréhension de l'activité. Il propose une dernière catégorie de régulation complémentaire qui s'apparente à un changement de schème. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le couple schème et situation de travail doit être analysé de manière concomitante. Si un changement intervient, le schème ne sera plus opérant pour la nouvelle situation, donc il faudra opérer un changement de schème. A l'aide de ce schéma dynamique des trois types d'autorégulations, Coulet montre qu'il y a un aller-retour constant possible entre l'expérience et l'activité, qui enrichit les compétences, si et seulement si des règles d'action issues de l'expérience permettent cet échange et la construction de compétence. L'expérience passé du sujet représente une base potentielle dans laquelle il peut puiser pour agir dans une situation donnée uniquement si les « inférences » (Coulet, 2010) lui permettent d'identifier la situation passée qu'il peut convoquer pour agir. Et inversement, suite aux actions menées et bénéficiant d'un retour positif ou négatif, le sujet mène une réflexion sur l'activité, qui va elle aussi le conduire à augmenter sa capacité d'apprentissage, voire à modifier son schème de compréhension et d'organisation de l'activité à un niveau plus avancé. Nous retrouvons là quelques traces de la théorie d'apprentissage et d'enseignement de Bandura sur le renforcement vicariant (Bandura, 1980).

Si nous constatons que différents courants autour de cette notion d'activités se sont développés parmi lesquels la clinique de l'activité de Clot, l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail et l'ergologie de Schwartz, l'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie de Vermesch, l'anthropologie cognitive située de Theureau (cité dans Champy-Remoussenard, 2005), il en ressort que « l'activité contient pour tous des savoirs d'action ». Pour accéder à ces savoirs, les différents courants ne passent pas par une méthode empirique ou une simple observation. Ils utilisent la verbalisation à travers différentes techniques (entretien d'explicitation, les instructions au sosie, les auto-confrontations simples ou croisées), qui permettent aussi de se positionner dans une perspective réflexive, mais aussi par l'intervention conjointe ou croisée facilitant la construction de connaissances nouvelles. Cela permet de rendre explicite certaines activités implicites. C'est l'analyse réflexive et la

conceptualisation de l'activité qui, en décontextualisant les savoir-faire, permet de faire ressortir les compétences nécessaires pour l'activité professionnelle.

2.1.2. La notion de compétence

Dans le domaine du travail et de la formation, l'omniprésence de l'évaluation conduit à s'appuyer par exemple sur des grilles ou des référentiels propres aux organisations. Ce qu'il faut évaluer du travail change en fonction des modèles productifs ou organisationnels. Mais aujourd'hui c'est le terme de compétences que nous retrouvons le plus souvent. Pourtant les compétences sont souvent mesurées par un indicateur - par exemple de productivité, de volume de ventes. Ce type d'outils de mesure relève plus de la performance comme résultat de l'activité, que de la compétence comme analyse de l'activité, pourtant utilisée dans les référentiels pour illustrer des compétences.

Si nous nous référons à quelques définitions (Coulet, 2010 ; Côté, Gagné et Marchessault, 2009), la compétence correspond à la mise en œuvre de capacités qui permettent d'exercer une fonction. Selon Guy Le Boterf, la notion de compétence comporte trois dimensions :

- *l'axe de l'action contextualisée*, c'est-à-dire de la pratique professionnelle et de ses résultats ou performances. Le professionnel compétent doit *savoir agir en situation*.
- *l'axe des ressources personnelles* et externes auxquelles il doit savoir faire appel pour agir. Le professionnel compétent dispose d'un *panier de ressources* dans lequel il peut puiser pour construire des combinaisons pertinentes [...].
- *l'axe de la prise de recul* qui concerne la capacité du professionnel à prendre une distance critique par rapport à ses pratiques et par rapport aux ressources auxquelles il peut faire appel (Le Boterf, 2006 , p. 88).

Selon Rey, la notion de compétence nécessite de comprendre son fonctionnement, « c'est-à-dire de saisir les processus cognitifs à l'œuvre chez l'individu compétent et les démarches et opérations successives qu'il effectue pour réaliser la performance » (Rey, 2014, p. 26).

La didactique professionnelle cherche à rendre opératoire cette notion de compétence en questionnant non pas l'analyse des résultats de l'activité de travail, mais bien l'analyse de l'activité en situation de travail. Selon Pastré, (Champy-Remoussenard, 2005), être compétent c'est « savoir comprendre et analyser ce que l'on fait ». Les critères retenus sont : la conceptualisation des activités, le caractère transférable de la compétence, et, l'analyse réflexive. Nous allons reprendre et expliciter chacun de ces critères. D'abord nous nous intéressons au critère de conceptualisation de l'activité. La notion de schème désigne une forme d'organisation de l'activité. « Il permet de rendre compte de l'invariance et de l'adaptabilité relatives du travail » (Vergnaud et Samurçay, 2000 cité dans Champy-

Remoussenard, 2005). Elle souligne la relative stabilité de l'organisation de l'activité, même quand l'activité elle-même varie. Si nous parlons de relative stabilité, c'est en gardant en tête que cette conceptualisation de l'organisation n'est pas une donnée totalement figée et qu'elle peut être amenée à évoluer ou au contraire à être un frein à la compréhension de l'organisation de l'activité. C'est en ce sens que nous voyons des similitudes avec la notion d'interlangue (Porquier et Py, 2004) dans les théories de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, où la langue n'est pas figée. Elle se construit au fur et à mesure en fonction d'informations relevées qui nécessitent un travail cognitif de la part de l'apprenant : une comparaison avec ses savoirs déjà acquis, une remise en cause des connaissances, une reconstruction d'une nouvelle règle interne. Ensuite nous devons aussi retenir le critère de transférabilité d'une compétence. Cela participe aussi à une lecture de la situation de travail comme « situation potentielle de développement » (Mayen, Pastré et Vergnaud, 2006), qui va permettre d'élargir les capacités des personnes engagées dans la situation. Il est important de souligner ici les deux aspects de l'activité : à la fois productive, qui n'est souvent perçue qu'à travers le résultat de l'activité ; mais aussi constructive, qui est liée aux ajustements effectués suite à une forme de réflexion suite à l'action. « Pastré insiste, aussi, sur l'intérêt des outils et des démarches de simulation qui donnent l'occasion de pratiquer une « pédagogie des situations », débouchant sur un apprentissage des situations et non des savoirs [...], avec une entrée progressive dans la complexité de la situation » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 22). Les potentiels d'activité professionnelle, d'apprentissage et de développement sont indissociables des objectifs de formation et de professionnalisation. Une ingénierie de formation a donc pour but d'identifier les potentiels de situations et, sur un plan plus individuel, de chaque situation dans laquelle une personne peut être amenée à vivre une expérience de l'activité.

On pourrait distinguer ainsi les situations qui portent un potentiel d'apprentissage pour elles-mêmes, celles qui préparent à la maîtrise de situations ultérieures, à leur diversité et à leurs variations, celles qui portent un potentiel qui pourra se développer en formation, ou bien qui comportent un potentiel pour construire et développer des connaissances et capacités par la formation et pour d'autres situations, celles enfin qui portent un potentiel, non pas d'application mais de développement des acquis de la formation. (Mayen, 2007, p. 98).

Enfin, dans les analyses des situations de travail, nous abordons le moment de compréhension et de travail réflexif sur son activité. Traditionnellement le *débriefing* est l'instant où s'opère la conceptualisation de l'action (« le retour sur », « la mise en mots », « l'échange », etc.). Cette capacité de distanciation est essentielle pour que la compétence soit

organisée et réutilisée dans une catégorie de situation. Il ne s'agit pas d'une simple reconduction ou répétition d'une action déjà réalisée, mais bien d'une transposition réfléchie dans une même famille de situations, rendue possible grâce à la prise de recul. L'objectif est de décrire comment l'action est effectuée pour mettre en exergue la compétence développée (décontextualisation) pour la reconstruire et la rendre applicable dans une autre situation. Nous nous situons là dans la capacité « d'apprendre à apprendre » dans un contexte donné. Nous faisons ici le lien avec la notion de cognition située (Theureau cité dans Champy-Remoussenard, 2005 et dans Rogalski, 2004), où la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe. Par ailleurs, Coulet ajoute que :

les systèmes d'attentes sociales qui lui sont attachés (cf. les évaluations formelles ou informelles dont elle fait l'objet) occupe une place importante parmi ces variables sociales (mais aussi émotionnelles) qui orientent de façon déterminante l'interprétation et le traitement de la tâche par le sujet. (Coulet, 2010, p. 184).

Il convient désormais d'aborder un autre pan théorique du côté de la didactique des langues utile pour notre étude et convergeant selon nous avec les principes de didactique professionnelle sur l'enseignement et l'apprentissage de la part langagière dans le travail.

2.2. Les connexions entre la didactique professionnelle et l'enseignement et l'apprentissage du français à visée professionnelle

Nous avons choisi de nous intéresser à deux méthodologies récentes développées dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage du français à visée professionnelle : le FOS et le FLP. Si nous avons déjà mentionné ces deux méthodologies, dans le prolongement de l'approche communicative précédemment, c'est parce que ces-dernières reprennent des éléments significatifs de cette approche. Mais ce que nous souhaitons souligner ici est d'avantage relatif à l'imbrication de la didactique professionnelle dans la démarche du FOS ou du FLP.

2.2.1. La démarche du Français sur Objectif Spécifique

Un ouvrage significatif précisant la démarche FOS est celui de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette : « le FOS [...] travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 17) et c'est « un besoin immédiat de compétence en français en lien avec la discipline » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 14) qui détermine la mise en place d'un cours de FOS. Ce besoin peut être très ciblé comme écrire une lettre commerciale aux clients d'une

compagnie aérienne, questionner un patient sur ses symptômes ou passer des commandes de réapprovisionnement auprès de fournisseurs et assurer leur suivi. Il s'agit d'une fonction précise qui devra s'effectuer en français, mais le reste de l'environnement de travail sera dans une autre langue.

Ils proposent une démarche en cinq étapes, fondé sur l'analyse des besoins (les deux premières étapes : la demande de formation et l'analyse des besoins), la collecte des données (les deux étapes suivantes : la collecte et l'analyse des données) et l'élaboration de cours (la dernière étape : l'élaboration de l'activité). La tâche, telle que définit par le CECRL et reprise dans la démarche du FOS, est concentrée sur la production de discours (oral ou écrit) qui sont conformes aux discours professionnels socialement acceptés à un instant donné. Ceci implique en termes d'ingénierie d'effectuer une analyse détaillée des éléments à maîtriser dans une perspective actionnelle.

Si la perspective actionnelle n'est pas propre au FOS, elle trouve toute sa justification dans le cadre du FOS avec un public d'adultes en cours de professionnalisation qui doit accomplir une tâche en contexte professionnel. Ce-dernier a alors des objectifs précis, clairement identifiés avec une contrainte temporelle forte. Ceci nécessite un traitement au cas par cas, et, de développer une ingénierie de formation spécifique à chaque demande. Pour le concepteur, un des points clés est le degré de connaissance des situations cibles. Le plus souvent, il s'agit de déterminer avec les commanditaires les situations de communication et les discours associés devant faire l'objet d'un apprentissage, qui généralement n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse didactique. Nous voyons ici que la démarche s'inscrit dès le départ dans un contexte authentique professionnel et que toutes les données issues de la collecte des informations font l'objet d'une réflexion pédagogique pour proposer le meilleur cheminement d'apprentissage possible en fonction des contraintes de temps. Il est d'ailleurs intéressant de constater que Mangiante et Parpette traitent dans le même chapitre l'analyse des données collectées et l'élaboration des activités, accordant ainsi une importance particulière à la mise en cohérence de l'analyse des données (quoi enseigner) et de l'approche pédagogique mise en place pour favoriser cette apprentissage dans un temps très court (comment l'enseigner). Ils mentionnent trois options méthodologiques :

- Développer des formes de travail très participatives qui permettent d'une part une pratique maximale de la langue, et d'autre part un apport important des apprenants [...]
- Créer le plus possible une communication réelle dans le cours en favorisant l'échanges d'information et la concertation.

- Combiner travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome. (Mangiante et Parpette, 2004, p. 79)

Ces trois options préconisées, même si elles ne sont pas exclusives, mettent bien l'accent sur le travail de la langue (« une pratique maximale de la langue ») en situation réelle de communication (« formes de travail participatives » entre apprenants) laissant du temps au travail réflexif autonome (« travail individuel »). Nous retrouvons bien là des éléments communs avec la didactique professionnelle : des conditions d'apprentissage les plus proches des conditions authentiques de communication avec une co-construction active, laissant place à une prise de recul individuelle. Nous relevons tout de même que la place théorique laissée à la dimension réflexive reste probablement assez restreinte, compte-tenu des contraintes de temps généralement associées à une demande en FOS.

Il est intéressant d'opérer une comparaison avec la version anglaise de l'enseignement par les tâches (ou *Task Based Learning*), provenant d'une histoire didactique tout à fait différente, mais qui surtout met en avant la dynamique d'apprentissage en l'intégrant dans la réflexion didactique (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 61). La méthodologie conduit à faire un certain nombre d'allers-retours pour opérer des amendements qui permettent aux apprenants de faire du filage, c'est-à-dire de raviver les stratégies de réussite, d'explicitation et même des difficultés nécessitant de toute façon une part active d'utilisation de la compétence linguistique.

2.2.2. La démarche du Français Langue Professionnelle

Contrairement à la démarche FOS qui propose une méthodologie bien circonscrite (une situation précise, un objectif opérationnel déterminé), le FLP émerge dans un contexte français qui demande un degré de mobilité et d'adaptation à de nouveaux environnements toujours mouvants. Par ailleurs, outre l'accent mis sur la formation pour adultes par le Conseil de l'Union Européenne avec l'AEFA, la France ressent aussi ce besoin de reconnaissance et d'évolution de la part de sa population active. En effet, les personnes qui travaillent en France depuis une vingtaine d'années sans maîtriser le français aspirent aussi à évoluer au sein de leurs métiers pour devenir encadrants. Ceci nécessite une connaissance des pratiques verbales et écrites qui diffèrent de celles déjà acquises.

Le FLP s'inscrit donc dans un cadre beaucoup plus large en termes de professionnalisation, dans la mesure où les personnes devant exercer leur profession vont le faire entièrement en français (Mourlhon-Dallies, 2008). Ainsi la démarche du FLP se fixe comme objectif de préparer l'exercice des professions en français autour de trois pôles :

- un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques, qui revisite la notion de discours professionnels [...] ;
 - un pôle « activité de travail », qui implique une réflexion sur les dispositifs, les rôles, les échanges, les responsabilités, les hiérarchies, dans une optique transversale aux différents domaines d'activité et aux différents postes occupés ;
 - un pôle « métier », qui demande d'entrer plus avant dans l'exercice des professions et d'être en contact des terrains et des acteurs des différents domaines.
- (Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 81-82).

Cette démarche n'a donc plus une entrée par niveau de langue tel que définie par le CECRL, mais en fonction du poste de travail et du chainage d'activités induit. Elle suit l'évolution du cadre d'exercice d'un métier : d'abord par l'analyse des activités du poste, puis à travers les activités collaboratives avec les autres métiers de l'entreprise, en poursuivant par un positionnement par rapport à la branche professionnelle et enfin dans un cadre d'ensemble de la société qui permet de se projeter dans une activité future. Elle développe donc :

- un axe réflexif, qui est mis en œuvre dès le début de la démarche sur la vision de son poste de travail et des organisations (sa mission personnelle, les collaborations immédiates, l'institution de rattachement, la branche d'activité), qui permet de se positionner non pas sur ses compétences directement, mais sur la capacité à se représenter son dispositif de travail et son activité de travail : cela amorce le processus de conscientisation ;
- un axe organisationnel, qui met en lumière les échanges individuels et collectifs, à l'oral et à l'écrit, nécessaires pour s'ajuster à la situation effective de travail : cela permet d'introduire le processus d'adaptation continue ;
- un axe communicationnel, qui implique la maîtrise de compétences langagières et de genres discursifs standardisés : cela met ici en lumière les activités de médiation – encore peu présentes dans les diplômes certifiants de langue française, à l'exception à notre connaissance du Diplôme de Compétence en Langue (désormais DCL) et de la certification du socle des connaissances et des compétences professionnelles (désormais CléA) – qui sont au cœur des compétences de travail.

A travers ces trois axes, nous retrouvons à la fois les préoccupations de l'ergologie et de la didactique professionnelle : respectivement, la prise de recul, les ajustements continus dans les décisions par rapport à une situation donnée et par rapport à une norme (Durrive, 2010) pour l'une, et, l'analyse du travail, la conceptualisation et la situation de travail (Mayen, Pastré et Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2010) pour l'autre.

2.3. Bilan de la deuxième partie

Les connexions que nous avons soulignées montrent combien la formation pour adultes fait l'objet de recherches qui s'inscrivent dans le cadre des politiques éducatives et linguistiques, et, répondent à des besoins et notamment dans le domaine du développement de la professionnalisation. Nous soulignerons ici que les différentes démarches correspondent à des objectifs déterminés, mais qu'elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Il est donc important dans le cadre de la mise en place d'un programme de formation de s'interroger sur les objectifs recherchés afin de puiser dans ces ressources de manière cohérente et structurée en fonction des objectifs. Nous retiendrons pour les besoins de notre étude le concept de construction dynamique des compétences dans une situation donnée, grâce à une posture réflexive. De plus, et même si nous l'avons peu mentionné, il conviendra de re-penser le rôle et les modalités de l'évaluation dans le cadre de ces nouveaux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage.

3. Le cadre de la formation en situation de travail

Avant de nous intéresser à des cas concrets de mise en place de formation, il nous semble important de définir le cadre de la FEST que nous allons analyser tout au long de cette étude.

3.1. La mise en valeur de la synergie travail et formation

L'évolution de la formation professionnelle – et notamment la loi du 4 mai 2004 - s'inscrit explicitement dans une logique économique pour favoriser l'employabilité des salariés. Par ailleurs, l'ANI sur la professionnalisation tout au long de la vie et sur la sécurisation des parcours professionnels du 7 janvier 2009 et la volonté de réformer la formation professionnelle mettent en avant deux sujets importants : le processus de professionnalisation et le public visé - à la fois des salariés mais aussi des demandeurs d'emploi. Cependant l'accès à la formation ne semble pas aussi égalitaire que tel qu'il a été pensé. La FEST doit pouvoir ouvrir d'autres portes, en mettant l'accent sur l'activité professionnelle et sur un parcours. Elle se conçoit comme un outil formatif qui doit pouvoir permettre de résoudre des situations-problèmes rencontrées dans le contexte professionnel.

3.1.1. Le cadre législatif

En effet, la FEST suscite l'intérêt de la plupart des pays européens depuis que la Commission Européenne a institutionnalisé ce type de formation dans sa stratégie de lutte contre le chômage des jeunes et de l'exclusion sociale. Il s'agit de promouvoir la formation par le travail, en faisant intervenir les partenaires sociaux, les entreprises et les prestataires de l'enseignement de la formation professionnelle. La question du financement de l'effort de formation et la nécessaire traçabilité de ce dernier ont certainement participé à l'absence de prise en compte des processus d'apprentissage réputés « non-formels » sur le lieu de travail, voire « informels », à savoir non-organisés, pourtant promus par la Commission Européenne. En droit français, une formation, même interne, est « en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de travail » (article D.6321-3 Code du travail). Lorsque la formation comporte un enseignement pratique, elle est présentée comme devant être articulée à un enseignement dispensé hors de l'entreprise elle-même. Autrement dit, la formation ne peut s'effectuer que pour une partie de son déroulement en activité au poste de travail. La partie de la formation dispensée au sein de l'entreprise n'est jamais véritablement décrite, ni contrôlée, les obligations se reportant plutôt sur les conditions d'encadrement et la qualification du tuteur ou du maître d'apprentissage et/ou de stage que sur les critères de contenu. L'état des lieux des pratiques d'alternance de l'entreprise est donc un point de départ pour initier des démarches de FEST. Mais aussi le repérage des apprentissages informels est une entrée à ne pas négliger. Dans tous les cas c'est une façon de co-construire avec l'entreprise les axes de transmission des savoirs et de développement des compétences de ses salariés.

Dans cette forme, nous nous rapprochons d'une professionnalisation de l'individu sous forme d'alternance. En effet, il s'agit de favoriser « le développement de différentes actions et initiatives référées à une intention d'élaboration et d'actualisation de compétences » (Wittorski, 2008). Nous pouvons d'ailleurs caractériser cette alternance de différentes façons :

- une alternance associative avec un partenaire de formation et un lieu de pratique tous les deux orientés vers un même objectif. Ceci constituerait un projet institutionnel dans lequel les chercheurs d'emploi peuvent se retrouver et accéder à un premier pallier du marché de l'emploi. Cette pratique nous renvoie au fonctionnement de régies de quartier par exemple ;
- une alternance intégrative comme le propose à notre avis la FEST. En effet la démarche s'inscrit dans un processus de professionnalisation qui se construit dans un rapport de collaboration et de réciprocité entre le lieu de pratique et le lieu de

formation. Elle articule la théorie et la pratique vers un même objectif de transmission, aussi bien des habiletés techniques que des attitudes.

Dans les deux cas, nous pourrions parler de formation en *Work-Based Learning - WBL* (traduction proposée : un apprentissage en milieu de travail) tel que le définit le Centre Européen pour le Développement de la FOrmation Professionnelle continue (désormais CEDEFOP). D'après la dernière enquête du CEDEFOP sur la formation professionnelle continue (titre original : *Continuing vocational education and training*) publiée en 2015, la pratique de formation en *Work-Based Learning - WBL* est d'ailleurs déjà utilisée dans certains pays européens comme le Royaume-Uni, alors que la France a été classée comme un pays *just-allowing WBL* (traduction proposée : appliquant partiellement l'apprentissage en milieu de travail) pour la formation professionnelle continue, car elle ne répondait pas aux critères de pratiques explicitement inscrites, reconnues et mises en application dans sa politique de formation continue existante (CEDEFOP, 2015, pp. 39-42).

3.1.2. Le schéma d'organisation

Le cadre organisationnel de la formation en situation de travail doit se lire au regard du Code du travail qui dispose que :

Les actions de formation professionnelle (...) sont réalisées conformément au programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques, et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats. La formation peut être séquentielle ... (Code du travail, article L.6353-1)

La DGEFP a proposé une décomposition du schéma d'organisation qui va nous permettre de poser les bases d'une action de FEST.



Figure 3 – Périmètre de l'action de formation en situation de travail

Source : Expérimentation FEST – FEST Dating – 7 juin 2016 – DGEFP

Elle doit s'analyser en deux séquences entre la tâche prescrite et l'activité réelle : « la tâche est ce qui est à faire, l'activité est ce qui est fait » (Hoc et Leplat, 1983). Nous utiliserons ces définitions dans notre étude, même si celles-ci ont leur limite, notamment au sujet des activités empêchées, suspendues ou différées. L'activité, ce qui se fait, l'action ne suffit pas en soi à intégrer un geste ou un discours professionnel. Elle peut être un résultat adéquat à un instant donné, mais elle n'est pas en elle-même un révélateur. C'est bien la coupure, la pause réflexive qui va permettre de faire émerger par le biais d'un miroir – si nous considérons que nous pouvons le faire nous-même, hypothèse que nous questionnerons plus tard - le geste ou le discours « observé » nécessaire à l'intégration consciente des compétences recherchées (cf. Figure 3).

Par ailleurs, l'activité produite par une personne n'est pas conditionnée uniquement par ses propres ressources, mais elle va actualiser sa performance en fonction de sa connaissance de l'environnement dans lequel elle interagit. La compétence d'un individu ou d'un collectif va donc être liée à la situation de travail dans laquelle il évolue (cf. Figure 4).

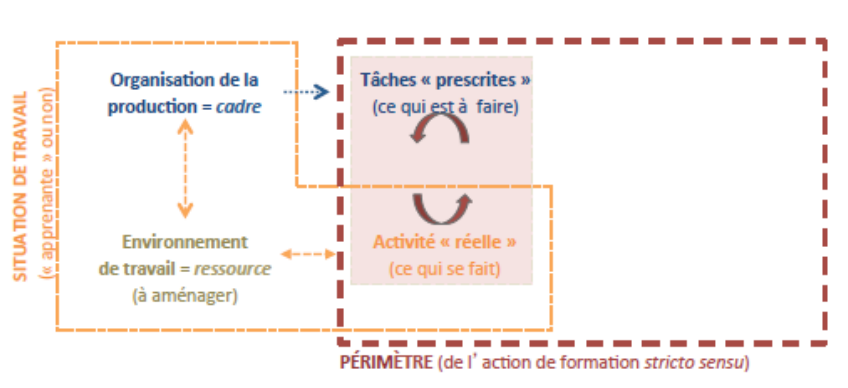


Figure 4 – Aménagement de la situation de travail pour une FES
Source : Expérimentation FES – FES Dating – 7 juin 2016 - DGEFP

Le contexte est ici perçu comme un espace de contraintes immuables auxquelles l'individu doit se conformer. A l'inverse, l'environnement peut changer suite aux interactions entre un groupe ou un individu (cf. Figure 5).

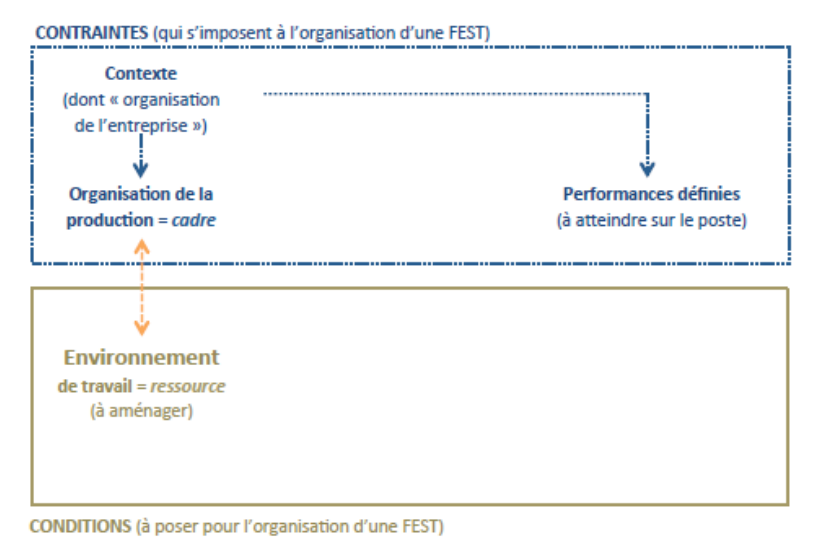


Figure 5 – Contexte et environnement pour une FEST

Source : Expérimentation FEST – FEST Dating – 7 juin 2016 - DGEFP

Nous aboutissons à un schéma complexe qui nécessite de relever bien des défis (cf. Figure 6), loin d'avoir à ce jour une réponse figée à tous les enjeux.

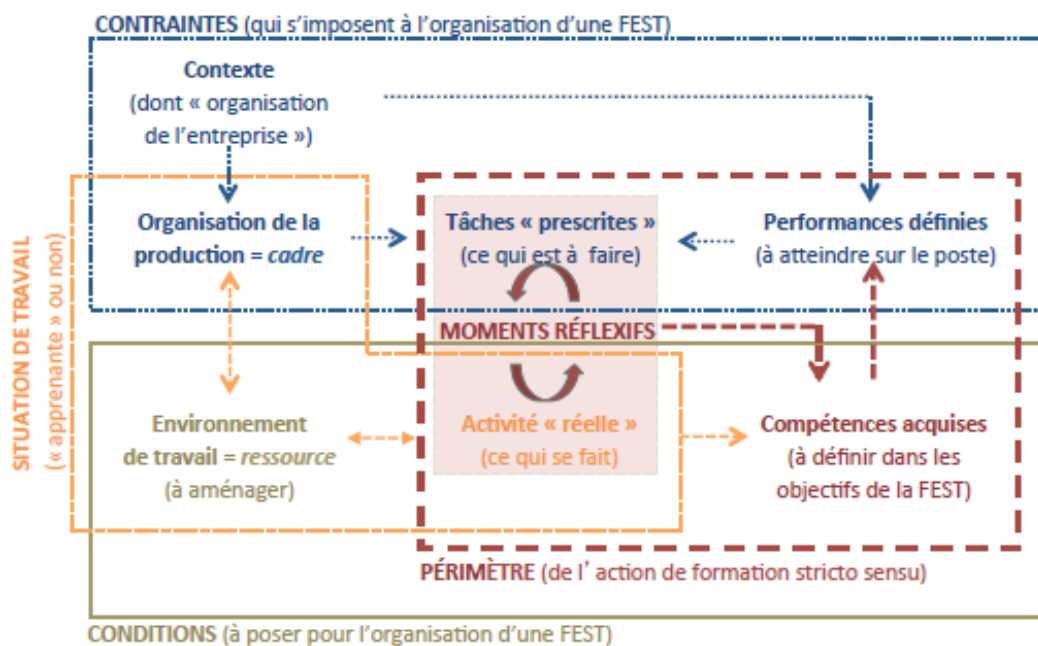


Figure 6 – Schéma complet des points essentiels de l'organisation d'une FEST

Source : Expérimentation FEST – FEST Dating – 7 juin 2016 - DGEFP

3.2. Un type d'ingénierie à redimensionner

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit maintenant de bien cibler les objectifs de cette formation pour déterminer la démarche d'ingénierie de formation et d'élaboration des activités pédagogiques à développer.

3.2.1. Une démarche FOS ...

Dans la mise en place d'un dispositif tel que la FEST, nous allons retrouver les étapes d'une ingénierie de formation autour de 4 étapes (Ardouin, 2010) : analyser, concevoir, réaliser, évaluer.

Nous retrouvons l'analyse de la demande et celle des besoins que nous avons citées dans la démarche de FOS :

- repérer les enjeux économiques et sociaux liés au développement des compétences visées ;
- identifier les compétences à développer, la place des situations de travail dans leur acquisition, les modalités actuelles de développement de ces compétences (points forts, limites) ;
- définir une évaluation pertinente en fonction des objectifs recherchés.

Concernant les enjeux économiques et sociaux visés, ils sont assez explicitement évoqués dans la note de la DGEFP (DGEFP, 2015) et dans le Code du travail (article L.6315-1 du Code du travail) : obligation pour toute entreprise de contribuer à la gestion des compétences des salariés en faisant un bilan tous les 2 ans sur les perspectives d'évolution professionnelle en termes de qualifications et d'emploi (et non du travail effectué) et un bilan tous les 6 ans pour faire un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel, ainsi que le financement de la formation si les conditions réglementaires de réalisation de l'action sont respectées.

Dans la conception du dispositif FEST, nous devons nous attacher à définir différents éléments liés à la définition des compétences et à leur évaluation :

- détecter des situations de travail pertinentes en fonction des objectifs et des besoins ;
- concevoir un processus de développement des compétences en fonction d'un public ciblé et d'une situation donnée ;
- définir des modalités de validation de l'acquisition des compétences visées ;
- s'assurer du déroulement effectif du processus d'apprentissage conçu ;
- évaluer les effets de la formation en termes de développement des compétences.

Ces éléments nous semblent être des éléments qui sont assez similaires à la mise en place d'une démarche FOS explicitée plus tôt (cf. infra 1^{ère} partie 2.2.1.). En effet, la singularité d'une FEST tient à la particularité des compétences dans la situation précise du poste occupé ou visé.

3.2.2. ... avec des spécificités relevant du FLP et de la conduite de projet

De manière plus générale, le dispositif de formation à mettre en œuvre mobilisant des situations de travail, nécessite de porter une attention particulière dans la conduite de projet. Il est important de se poser des questions quant aux conditions de faisabilité et de réussite du projet :

- la mobilisation de tous les acteurs en amont : pas seulement le formé et le formateur interne s'il existe, mais aussi la direction, le management, les équipes directes de travail, les équipes avec lesquelles le formé travaille en interaction ;
- les possibilités d'aménagements organisationnels et managériaux : la disponibilité des acteurs, le desserrement des contraintes temporelles, la suspension provisoire des exigences de production, le droit à l'erreur, l'aménagement des situations de travail, etc. ;
- anticiper les contraintes liées à l'organisation du travail et apprécier les marges de manœuvre pour concevoir des dispositifs en lien avec les situations de travail ;
- concevoir un processus de développement des compétences adapté alternant des séquences de mise en situation de travail et de réflexion sur l'action.

Cet accompagnement nécessaire dans les aménagements organisationnels et managériaux, ainsi que dans les impacts de ce type de formation facilitant le développement des compétences rejoint le positionnement du FLP qui impose dès le début de la formation une réflexion forte sur le métier pour accéder progressivement aux objectifs d'apprentissage.

Ce qui est renforcé dans la FEST, ce sont les implications organisationnelles et les aspects réflexifs menés par la personne qui participe à ce type de formation. C'est une réflexivité qui est verbalisée, guidée par un tiers qui n'a pas ce statut unique de transmetteur d'information, mais d'accompagnateur auprès de la personne formée. La question se pose alors de l'organisation et de l'outillage des temps réflexifs : outillage aussi bien pour l'accompagnateur (par exemple : sa formation et le temps alloué pour cette tâche) que pour le bénéficiaire de la formation (par exemple : la mise en valeur du développement de ses compétences et le temps consacré) dans l'ensemble du dispositif de travail. Il faut en effet veiller à ce que le point de vue des acteurs concernés (bénéficiaire de la formation et accompagnateur) soit formalisé et pris en compte de façon objective.

3.3. Bilan de la troisième partie

Cette troisième partie nous a permis de décrire le contexte d'une FEST. Cela a conduit à nous interroger sur l'orientation à donner aux formations professionnelles pour répondre aux situations professionnelles rencontrées qui restent à déterminer, et, à positionner l'ingénierie de formation autour des situations et non pas des savoirs. Par ailleurs, à travers l'expérimentation FEST que nous allons étudier, nous devons nous interroger sur le fait que la formation professionnelle se déplace dans le travail : en totalité ou en partie et sous quelles formes. Ce changement de paradigme nous semble un changement assez significatif dans le contexte français et nécessite donc d'étudier les modalités et les outils d'accompagnement favorisant les apprentissages.

2^{ème} partie : La méthodologie de notre étude

La FEST a pour objectif de promouvoir la formation par le travail sous toutes ses formes, avec un accent sur les processus de professionnalisation tels que l’alternance, en faisant intervenir les partenaires sociaux, les entreprises et les prestataires de l’emploi et de la formation professionnelle, tout en stimulant l’innovation et l’esprit d’entreprise (CIEP, 2006). La FEST ainsi définie, nous comprenons bien que les enjeux de la FEST sont liés à la compréhension et aux pratiques de cette nouvelle démarche par les différents acteurs.

Nous expliquerons dans un premier temps notre démarche pour l’élaboration de notre étude en justifiant les différents choix effectués notamment la population interrogée et les modalités de collecte d’informations. Puis nous décrirons plus en détail notre terrain d’étude, dans lequel s’imbrique notre stage. Enfin nous nous attarderons sur quelques aspects de notre méthodologie.

1. L’explication et la justification de notre démarche

Concernant la description méthodologique de notre étude, nous avons choisi de détailler nos choix en suivant les différentes étapes que proposent certains auteurs (Berthier, 2016; Blanchet et Gotman, 2015) pour élaborer et conduire une étude en sciences sociales : préparer, questionner, collecter et analyser. Le dernier fera l’objet de notre développement en 3^{ème} partie.

1.1. La préparation de l’étude

1.1.1. Les recherches liminaires : étude documentaire et entretien exploratoire

Notre étude consiste à collecter des informations sur un sujet en cours d’expérimentation. Il nous a donc semblé opportun de commencer par une étude que nous qualifierons de documentaire. Nous avons rassemblé des documents officiels (DGEFP, 2015), des articles de presse (Grasset-Morel, 2015), des analyses déjà conduites dans le domaine de la formation tout au long de la vie en Europe et en France (CEDEFOP, 2012; CEDEFOP, 2015; CIEP, 2016) afin d’appréhender le contexte dans lequel cette expérimentation s’inscrit. Cela nous a permis notamment de nous rendre compte que le sujet de la formation en situation de travail est abordé de façon différente selon les pays en fonction de leur culture et histoire didactique des langues. Nous pensons notamment au champ de l’*English for Specific Purposes* (traduction proposée : anglais sur objectifs spécifiques, désormais ESP) des didacticiens anglais. L’ESP propose une approche par résolution de tâches ou de problèmes.

Ensuite, nous aurions pu procéder à une observation directe mais étant donné que l'expérimentation en France est en cours, cela aurait repoussé l'échéance de notre étude dans le temps. En effet, l'observation directe des différents projets dans le contexte réel aurait été longue et difficile à mener, car les situations et facteurs à prendre en compte sont multiples et complexes. Il nous a donc semblé plus pertinent de procéder par entretien, ce qui nous permet de questionner des acteurs de la FEST pour avoir des indications sur les tendances générales quant à la compréhension de ce nouveau dispositif et aux modalités de mise en place. De plus, les entretiens nous permettent de disposer d'informations qui seraient inaccessibles par l'observation d'une FEST en cours, comme notamment les étapes intermédiaires de réflexion sur le bien-fondé ou sur les freins à la mise en place d'une FEST.

Par ailleurs, les objectifs de notre étude ne visent pas une description exhaustive de la mise en place de ce système de formation mais plutôt de mettre en lumière certains points qui nous semblent déterminant pour l'ingénierie de formation d'une FEST.

Nous avons donc décidé de procéder à un entretien exploratoire afin de nous assurer que les hypothèses initiales que nous avons formulées d'après nos lectures pouvaient faire l'objet d'une étude et étaient bien au cœur des préoccupations de la mise en place de ce dispositif. Notre approche a consisté dans un premier temps à déterminer quels acteurs seraient les plus pertinents pour collecter les données relatives à ce nouveau dispositif de formation. En effet, d'après le schéma décrit dans notre première partie, dans le cadre de cette formation, plusieurs acteurs sont mobilisés et donc mobilisables :

- le bénéficiaire de la formation qui a pour objectif de développer les compétences nécessaires à la maîtrise de son poste ;
- l'entreprise qui identifie un besoin de formation, soit pour sécuriser l'intégration de nouveaux salariés, soit pour faciliter l'acquisition de compétences de ses collaborateurs ;
- le formateur qui peut accompagner le bénéficiaire de la formation vers l'acquisition de compétences en situation de travail ou en dehors lorsque le parcours n'est pas exclusivement interne ;
- les OPCA qui détectent les besoins au niveau de l'entreprise et assurent le montage administratif et financier de la formation. Dans le cadre de FEST, ils peuvent exercer pleinement la fonction d'accompagnement des TPE-PME en appui à la construction de leur politique de formation telle que définie dans les lois du 24 novembre 2009 et du 5 mars 2014 qui précise notamment que :

... pour l'accomplissement de leurs missions, les OPCA assurent un service de proximité au bénéfice des très petites, petites et moyennes entreprises et des entreprises du milieu agricole et rural, permettant d'améliorer l'information et l'accès des salariés de ces entreprises à la formation professionnelle. Ils peuvent contribuer au financement de l'ingénierie de certification et peuvent prendre en charge les coûts des diagnostics de ces entreprises selon les modalités définies par accord de branche ou accord collectif conclu entre les organisations d'employeurs et de salariés signataires de l'accord constitutif d'un organisme collecteur paritaire agréé interprofessionnel. (Code du travail – article L.6332-1-1, modifié par la loi du 5 mars 2014).

Ce sont les acteurs que nous avons identifiés en premier lieu. C'est pourquoi un entretien exploratoire avec un représentant d'un des OPCA nous a semblé opportun. En effet, ces derniers ont un nouveau rôle à jouer qui va au-delà la proposition d'une formation-catalogue. N'ayant pas d'accès direct à ce type d'interlocuteur, nous avons bénéficié d'un « informateur relais [...] au cœur de réseaux sociaux plus vastes et en mesure d'indiquer des personnes potentiellement concernées par l'enquête » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 54). Ainsi, suite à la recommandation de Mme De Ferrari, nous avons contacté un chargé de projet de l'OPCA Transports et Services (désormais OPCA TS), faisant partie des OPCA volontaires pour l'expérimentation FEST. L'objectif de l'entretien exploratoire est de faire émerger à partir des paroles d'un acteur impliqué dans le processus, la réflexion qui va structurer une FEST. De ce fait, la consigne que nous avons retenue pour l'entretien était plutôt à dominante modale, avec une consigne très large :

Extrait du courriel envoyé au chargé de projet de l'OPCA Transports et Service le 10 octobre 2016

« Je n'en suis qu'au début de mes recherches, et je cherche surtout des contacts de personnes travaillant sur le sujet et qui pourraient me renseigner notamment sur :

- le nouveau rôle que me semble avoir les OPCA,
- les nouveaux enjeux d'apprentissage et modalités à mettre en place,
- les éventuelles expérimentations en cours. »

L'entretien exploratoire non-directif nous a semblé la modalité la plus appropriée à ce stade afin de prendre connaissance du terrain d'étude. Ainsi l'entretien non-directif et donc peu structuré nous a permis d'explorer et de questionner nos hypothèses dans le cadre d'un échange ouvert avec notre interlocuteur et de nous fixer un certain nombre de champs pour

notre étude. Ceci nous a permis de reformuler notre questionnement autour de trois hypothèses :

- toute activité en situation de travail peut-elle faire l'objet d'une formation ;
- le processus de réflexivité des stagiaires-apprenants est-il un processus naturel et spontané ;
- la formation FEST s'inscrivant dans un processus de professionnalisation, est-elle valorisée et reconnue en interne et/ou vis-à-vis des tiers ?

Si dans une logique idéale, la formulation des hypothèses intervient normalement suivant la méthodologie d'une étude après cette phase préparatoire, nous conviendrons que chaque entretien - y compris les entretiens principaux non exploratoires effectués postérieurement - a contribué à réinterroger et reformuler ces hypothèses, les entretiens se faisant échos les uns avec les autres.

Pour cette partie exploratoire, nous nous sommes limitée à cet entretien. Il convient de s'interroger sur le caractère significatif des problématiques rencontrées par cet OPCA. Cela nous a permis cependant de cibler quelques thématiques qui se sont révélées, par la suite, transversales dans le cadre de notre étude. Nous devons maintenant définir les différentes étapes qui vont nous permettre de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées.

1.1.2. La définition de la population de l'étude

La conception de l'étude proprement dite recouvre plusieurs opérations qui impliquent des options précises. La délimitation de la population en est une et elle conditionne la phase opérationnelle pour la validation de nos hypothèses.

En effet, l'organisation de la collecte des données nécessite de faire un choix raisonné quant aux personnes participant à l'étude. Pour obtenir une information de qualité, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : comment choisir les personnes pour conduire les entretiens principaux qui seront la source de nos analyses. Nous devons alors nous interroger à la fois sur les caractéristiques de l'objet de l'étude, le type de renseignements disponibles, mais aussi sur les contraintes de temps et de confidentialité.

Dans notre cas, la définition et le choix de la population d'étude s'imposent à travers les hypothèses formulées et les acteurs déjà cités et impliqués dans le processus. Nous avons effectué un choix qui nous a permis de concilier les différents impératifs de temps, de méthodes et de connaissances. Dès lors, nous avons opté pour collecter des données auprès

des acteurs qui étaient rapidement identifiables et ouverts à l'échange. Nous avons pu mener des recherches auprès de :

- deux OPCA :
 - o OPCA Transports et Services : nous avons pu re-solliciter (suite à notre entretien préliminaire) la personne chargée de projets de cet OPCA le 9 mars 2017 sur le projet Libero à Villejuif ;
 - o Association de Gestion des Fonds de Formations des Salariés des Petites et Moyennes Entreprises (désormais AGEFOS PME) : nous avons pu assister à un Comité technique relatif à l'expérimentation FEST de mise en place de la démarche sur des contrats de professionnalisation auprès d'entreprises du réseau de l'AGEFOS PME Bourgogne-Franche Comté, ainsi qu'un Comité de pilotage lié à ce projet le 4 avril 2017 à Dijon ;
- d'un organisme de formation, AMERI Conseil et Formation, qui nous a permis :
 - o d'être en contact avec une formatrice qui participe à l'expérimentation de l'OPCA Transports et Services le 26 avril 2017 ;
 - o mais aussi d'avoir une vue très opérationnelle sur la notion de réflexivité des stagiaires-apprenants, participant directement à la mise en place d'Ateliers de Pédagogie Personnalisée (désormais APP), dans le cadre de notre stage pour un autre dispositif de formation.

De fait notre population représente certaines catégories d'acteurs de l'action de formation en fonction de leur rôle dans ce dispositif. Nous avons donc déterminé que ce sont les personnes qui sont en position de nous apporter leurs vécus pour répondre à notre problématique sous différents angles. La population nous semble cohérente avec la définition même de l'objet de notre étude et des hypothèses formulées, mais aussi reflète une certaine diversification en termes :

- de rôle et donc de « statut d'informateurs » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 48) : en choisissant des OPCA et une formatrice externe. Chacun peut ainsi évoquer son expérience dans des zones différentes de pratique ;
- de situation : en menant notre étude auprès de deux OPCA implantés dans des secteurs professionnels différents.

Nous avons conscience que la représentativité de notre population est limitée ce qui pourrait remettre en cause la généralisation des résultats de nos analyses. En effet, la population étant réduite et constituée d'organismes déjà volontaires, les résultats de l'étude sont difficilement extrapolables à une population plus large que celles des répondants. De plus

même si dans le cas d'une enquête qualitative le but est de comprendre les situations, nous ne pouvons pas garantir que toutes les situations possibles sont présentes.

1.2. La définition des modalités de questionnement

1.2.1. L'entretien : outil de collecte principal

De même que la définition de la population de l'étude nécessite d'être rigoureux, les modalités de collecte doivent être aussi évaluées et choisies en fonction de la spécificité de l'objet de l'étude.

Parmi les quatre grands types de méthodes dont on dispose en sciences humaines (recherche documentaire, observation, questionnaire et entretien), seules les questionnaires et les entretiens sont des méthodes de production de données verbales. (Blanchet et Gotman, 2015, p. 36).

Les discours recueillis par entretien sont initiés par une question, mais ils représentent avant tout le prolongement d'une expérience concrète ou d'une réflexion en cours, encore plus dans le cas de notre étude où l'expérimentation est en cours. Ainsi, l'entretien nous semble particulièrement approprié pour notre étude dans la mesure où les références sont en cours de construction et que l'ensemble des participants n'a pas encore décidé du système à mettre en place. Par ailleurs, il permet de souligner la logique d'une action. Il déroule le processus, met en exergue les éléments contenus dans les situations évoquées par nos interlocuteurs en fonction de leurs expériences. A travers le questionnement que nous proposons lors d'un entretien, nous conduisons ainsi la population participant à l'étude à s'interroger elle-même sur ses actions, ce qui rentre complètement dans la problématique actuelle de l'expérimentation. Les éléments ainsi recueillis sont aussi comme un système de justification en fonction de l'expérience à travers un discours en construction « passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) [...] explicitant ce qui n'était encore qu'implicite » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 26). Ainsi nous révélons les pensées des acteurs concernant leurs comportements et leurs réflexions sociales. A travers l'entretien, nous mettons l'accent sur des événements particuliers, en faisant émerger le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques en fonction de leur expérience sur le sujet au regard des contraintes et des enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se trouver.

Choisir une approche fait partie intégrante de la stratégie de recherche et en choisissant une approche qualitative avec un nombre limité de cas, et considérant les points ci-dessus, la modalité d'étude par entretien nous semble appropriée. Les méthodes qualitatives sont aussi particulièrement adaptées aux situations de changement, comme FEST. Mais comment

devons-nous choisir la forme de questionnement ? Nous avons défini les modalités de collecte des données de notre étude via les entretiens, cependant nous devons étudier les choix qui s'offrent à nous concernant les formes de questionnement. Le questionnement doit s'entendre par rapport à notre problématique autour de FEST. La situation d'entretien déclenche une série d'interactions, interactions qui ne peuvent être complètement contraintes dans la mesure où l'expérimentation et donc la réflexion est en cours.

Entre l'entretien non-directif pour explorer certaines questions et l'entretien directif pour contrôler, il nous est apparu que l'entretien semi-directif nous permettrait à la fois d'approfondir et de vérifier nos hypothèses : une structuration au minimum pour garder un entretien ouvert sur tous les thèmes, des thèmes à aborder mais pas de questions trop directives pour s'assurer d'une certaine liberté d'expression. Ceci convient mieux pour comprendre en profondeur des événements en cours : les interlocuteurs livrent leurs conceptions de la réalité, le sens qu'ils attribuent à leurs expériences et/ou aux comportements. L'entretien semi-directif combine ainsi simultanément une attitude non-directive pour favoriser la réflexion sur les actions en cours et une ligne de conduite directive pour obtenir des informations en fonction des hypothèses émises.

La caractéristique principale de ce type d'entretien est qu'il est co-construit avec les interlocuteurs autour du thème de recherche à travers un échange. Il permet d'insuffler un questionnement qui n'existe que grâce à l'interaction avec l'autre et en dépend, et donc il ne peut être déterminé à l'avance. Cela implique que les deux parties s'exposent et se font confiance pour prendre ce risque. « L'entretien, comme *l'habitus* est en quelque sorte une improvisation réglée » (Bourdieu, 1980) : une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière *a priori* propice à un partage de connaissances ; mais improvisation réglée car il y a un échange convenu qui s'établit petit à petit par ajustement successif aux contextes et aux propos des interlocuteurs.

Les entretiens se sont déroulés à différentes phases du processus et pour des usages divers, mais ils ont fait partie intégrante du cheminement continu de vérifications des hypothèses. Ils ont ainsi rempli les rôles suivants :

- être la source d'informations première ;
- enrichir d'autres entretiens ;
- replacer dans leur contexte des informations obtenues préalablement par des sources documentaires ou par d'autres entretiens.

Il serait exagéré de prétendre que le séquençement des entretiens nous permet d'avancer linéairement. Il s'agit plus d'une perpétuelle remise en question de ses hypothèses et les entretiens contribuent fortement à ce processus (information nouvelle, détail d'un processus).

1.2.2. L'observation directe d'une réunion de point d'étapes

Nous avons eu l'opportunité d'assister à une réunion de point d'étapes auprès d'un autre OPCA sur les expérimentations FEST en cours dans sa région. Nous pouvons assimiler cette réunion à une observation directe, non pas de l'objet de notre étude, mais comme une verbalisation des questions en cours sur le sujet d'études. Ceci a d'autant plus d'intérêt que cela permet de partager les doutes et questionnements sur des actions de formation qui sont en train de se mettre en place. Nous nous focaliserons sur le Comité technique, réunion offrant un point d'avancement sur les actions en cours et permettant un échange entre les différents experts engagés dans cette expérimentation. Nous avons aussi assisté au Comité de Pilotage présentant l'avancée du projet à des tiers soutenant l'expérimentation dont un membre du Comité scientifique de l'expérimentation sur le plan national. Il nous semble important d'abord de préciser le contexte général national de l'expérimentation FEST, ce qui nous aidera à recontextualiser ce Comité Technique dans son ensemble. Puis nous indiquerons quelle posture nous avons choisie de prendre pendant ce Comité par rapport à notre étude.

L'expérimentation FEST, pilotée par la DGEFP, le Comité Paritaire interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation professionnelle (désormais COPANEF) et le FPSPP vise à faire reconnaître la formation sur poste de travail comme une modalité d'acquisition et de développement des compétences dans le contexte professionnel, et, de le rendre éligible aux financements de la formation professionnelle continue en France. Les populations principalement ciblées par ce type de formation sont les salariés des TPE-PME, mais aussi des personnes qui souhaitent s'insérer dans le monde professionnel. Douze OPCA ont répondu favorablement pour participer volontairement à l'expérimentation de ce type de formation avec vingt-trois projets retenus. Il a été décidé que le dispositif de suivi et de capitalisation de l'expérimentation se ferait « chemin faisant » tout en instituant une organisation de conduite de projet avec des Comités scientifiques, techniques et de pilotage. L'objectif final est de partager, pendant et à la fin de l'expérimentation, un cadre susceptible d'éclairer les conditions de déploiement des FEST afin d'en faciliter le déploiement. L'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (désormais ANACT) est partie prenante du projet. Le réseau de l'ANACT met à disposition des ressources (exemples : organisation de

séminaires, d'atelier de travail), anime et coordonne le processus de suivi de capitalisation en coordination avec les OPCA participants.

Donc dans ce contexte général, nous avons participé à un Comité technique de la région Bourgogne Franche-Comté auquel participait :

- un représentant de l'AGEFOS PME siège national, responsable Innovation et Qualité de l'offre de formation ;
- une représentante de l'AGEFOS PME Bourgogne Franche-Comté, responsable Emploi, Projets et Relations institutionnelles ;
- une représentante de l'ANACT ;
- une représentante de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes Transitions (désormais AFPA Transitions), qui travaille déjà avec l'AGEFOS PME Bourgogne Franche-Comté pour la mise en place de contrat de professionnalisation ;
- une spécialiste en didactique du français et en ingénierie de projet, qui a déjà travaillé avec l'AGEFOS PME sur d'autres projets, pour un apport méthodologique « en macro ».

Cette réunion nous a été présentée comme une réunion de travail et de mise en commun des différentes informations sur l'expérimentation FEST. Nous avons donc choisi d'adopter une posture d'observateur participante, notre statut d'étudiante effectuant un mémoire sur le sujet FEST ayant été clairement exposé.

1.3. La collecte des données

L'entretien à usage principal se matérialise par un face à face et constitue le mode de collecte principal de l'information de notre étude.

D'abord il faut se remémorer les questions de recherches spécifiques, claires et précises, qui font faire l'objet d'une vérification empirique à travers les entretiens. Ces questions ou ces hypothèses portent sur des concepts. Nous en avons retenu trois qui sont liées aux points que nous souhaitons étudier :

- les situations de travail qui peuvent faire l'objet d'une formation ;
- la réflexivité des stagiaires-apprenants ;
- la valorisation de telle formation.

1.3.1. Les paramètres de la situation d'entretien

Nous tenons à préciser ici les différents paramètres dont nous avons dû tenir compte pour les différents entretiens du fait des statuts différents des personnes sollicitées. Pour se faire, nous allons dérouler les différentes phases de l'entretien de manière chronologique.

D'abord la phase de prise de contact dans le cas de notre étude a été assez facilitée. En effet, pour nos interlocuteurs des OPCA, nous avons pris contact par l'intermédiaire d'une tierce personne qui nous avait déjà brièvement présentée. Par ailleurs, nous avons pu aussi solliciter une collègue dans le cadre de notre stage. Cependant assez rapidement, nous avons dû montrer que nous avions des connaissances sur le sujet et expliquer l'objet de notre étude, afin de gagner en crédibilité d'où l'utilité de notre recherche documentaire préalable. En effet, il s'agissait de créer les conditions pour favoriser l'échange, mais aussi pour avancer dans la conceptualisation de ce nouveau dispositif de formation avec les différents interlocuteurs. Puis, nous avons dû préciser les modalités de réalisation des entretiens incluant le lieu, le temps approximatif, le fait que les échanges seraient enregistrés et aussi de se faire préciser les aspects déontologiques de confidentialité. Par ailleurs, dans le cadre de l'observation directe des Comités sur les actions en cours à Dijon, tous ses points n'ont pas été explicitement abordés. Nous n'avons pas enregistré les échanges. Cependant nous avons effectué une prise de notes pendant toute la journée et nous avons participé aux échanges. Nous avons donc conservé une posture d'observateur discret, mais impliqué dans la réflexion.

Lors de la prise de contact, nous avons pu établir la distance et la crédibilité nécessaires avec les différents protagonistes pour optimiser les entretiens. En effet, nous avons conscience que les personnes sollicitées vont avoir un mécanisme naturel de défense de leurs actions, mais qui peut s'accompagner d'une inflexion ou d'une réflexion sur le point évoqué si nous restons réceptive et attentive à tous les éléments attendus comme inattendus pendant l'échange. Nous devons aussi, dans la mesure du possible, rester discrète et le plus neutre possible, même si la part de subjectivité ne peut être complètement absente en raison même des attentes suite aux hypothèses émises.

1.3.2. Le plan d'entretien

Nous avons établi que nous avons opté pour des entretiens peu structurés, mais cela ne signifie pas qu'ils ne nécessitent pas une préparation. En effet, la formulation d'axes thématiques permet d'obtenir un certain degré de consensus sur le contenu de l'entretien. Ainsi nous avons constitué un guide d'entretien (Berthier, 2016; Blanchet et Gotman, 2015)

qui a structuré nos entretiens sans diriger le discours (cf. Annexe 1 – Guides d'entretien) : système organisé de thèmes, qui permet de s'assurer de répondre aux hypothèses de l'étude et d'improviser des relances pertinentes sur les différents énoncés au moment où ils sont abordés pour optimiser l'information sur chaque thème. « Le plan d'entretien est donc à l'interface du travail de conceptualisation de la recherche et de sa mise en œuvre concrète. Son élaboration constitue une étape supplémentaire dans le processus d'objectivisation qui va se poursuivre dans la campagne d'entretiens et d'analyse du discours » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 58).

Nous commençons par une question initiale ouverte, qui va définir le thème du discours qui est au centre de l'étude. Les personnes sollicitées organisent leurs discours à partir du thème proposé qui va constituer un stimulus. Ainsi elles choisissent les idées à développer sans contraintes ou cadre précis préétabli. Nous jouons ainsi le rôle de stimulateur, de facilitateur. Dans la récolte des informations tout est mis en œuvre pour optimiser les réponses et montrer que nous comprenons ce qui est dit. Nous avons donc une posture d'écoute active, mais de façon neutre, sans influencer sur le cheminement de pensée sur le fond. Notre posture non-directive et compréhensive doit se manifester par des interventions « techniques » destinées à favoriser la libre expression, à encourager à préciser sa pensée et à inviter à poursuivre. Les relances doivent donc s'effectuer autour des propos du sujet : reprendre les idées, les souligner, les reformuler, demander une précision. Par ses développements et associations d'idées, nous pouvons retranscrire la perception d'une situation, d'un événement, les interprétations, les expériences, les pensées et les attitudes. Dans la récolte des informations tout est mis en œuvre pour optimiser les réponses. En particulier, il faut assurer au répondant que les informations données sur son identité ne seront pas révélées à qui que ce soit (confidentialité).

Lors de l'observation directe du point d'étape des actions à Dijon, un petit nombre de personnes, qui ont une expérience commune, étaient rassemblées pour avoir une discussion ouverte. Une certaine homogénéité existait entre les participants pour coproduire un discours collectif et partagé. Il s'agissait d'un point d'avancement sur un projet commun où chacun apportait une mise à jour en fonction d'informations recueillies depuis la précédente réunion. Donc chaque participant s'est retrouvé à tour de rôle à la fois comme interviewer et interviewé. Certes nous pourrions objecter que les thèmes ont été abordés dans les précédentes réunions et que le discours pourrait être consensuel. Le flot d'informations nouvelles qui venait alimenter la réunion nous prémunit contre cet effet et souligne la co-construction du discours collectif qui n'a en revanche effectivement pas la même teneur qu'un discours individuel.

Enfin nous nous sommes confrontée à un aspect traditionnel de la restitution avec la transcription des entretiens menés. La transcription des entretiens est un passage obligé qui requiert une attention particulière, car chaque interaction (les nôtres y compris), et chaque énoncé est important. Il faut donc choisir un mode de transcription qui sera utilisé tout le long de l'étude. Le code de transcription et les transcriptions sont en annexe (cf. Annexe 2 – Conventions de transcription et Annexes 3 et 4 pour les retranscriptions des entretiens).

2. Le terrain de recherche

2.1. OPCA Transports et Service - le projet Libero

2.1.1. Présentation de l'OPCA Transports et Service

Nous avons d'abord pris contact avec un chargé de projet de la mise en place du projet de FEST au sein de l'OPCA TS. Ceci nous permet d'avoir une vision sur une expérimentation en cours de mise en place. Mais nous commencerons par présenter cet organisme.

Créé par l'accord national du 28 décembre 1994, l'OPCA TS est une association à but non lucratif, agréée par l'État (arrêté du 17 novembre 2016) pour gérer les contributions des entreprises au titre de la formation professionnelle continue et de la taxe d'apprentissage.

Le champ des activités de l'OPCA TS concerne les salariés et les entreprises relevant de différentes branches (transports routiers de marchandises et activités auxiliaires, transports collectifs de voyageurs, transports sanitaires, transports urbains, distributeurs conseils hors domicile, transports maritimes, transports fluviaux de fret et de passagers, ports et manutention portuaire, agences de voyages et de tourisme, et, la propreté). Les missions de l'OPCA sont de définir les orientations stratégiques de l'association et son plan d'activités, de décider et engager les montants d'investissement de l'association, de fixer le budget annuel et arrêter les comptes annuels de l'association, et, de développer des synergies entre les sections paritaires professionnelles de branche.

Le secteur de la propreté qui est le secteur concerné par l'expérimentation FEST regroupe une multitude d'activités de services aux entreprises et aux collectivités. Le marché est segmenté en 3 grandes activités à ce jour :

- le nettoyage classique (80 %) : activités d'entretien courant, de rénovation ou de remise en état en milieu tertiaire (bureaux, locaux administratifs, commerciaux) et immobilier (habitations collectives publiques ou privés) ou de distribution (magasins, hypermarchés..);

- le nettoyage spécialisé (15 %) : activités de nettoyage en milieux soumis à des normes spécifiques : la santé (hôpitaux, cliniques, maisons de retraite, salles d'opération, ...), l'industrie (agroalimentaire, pharmaceutique, ...), l'ultra-propreté (salles blanches et salles à empoussièremement contrôlé), les matériels de transport en commun (ferroviaire, routier, aérien), la vitrerie en hauteur ;
- les services associés à la propreté (5 %) : élargissent l'offre commerciale vers des activités connexes comme les espaces verts, les travaux spécifiques de première maintenance immobilière ou encore le multiservice

Les activités de la propreté s'exercent dans des conditions d'emploi spécifiques : horaires atypiques, temps partiel, multiples employeurs et multi-sites qui s'expliquent par la nature des cahiers des charges et la commande des clients. Les prestations sont réalisées par des agents de service ou de propreté (90 % des effectifs) managés par un encadrement intermédiaire (chef d'équipe et maîtrise d'exploitation : 6,6 % des effectifs).

Au-delà du geste technique, les prestations de propreté font également appel à des compétences comportementales d'attitudes de service et organisationnelles afin de satisfaire au mieux la qualité attendue par l'utilisateur final.

2.1.2. Le projet Libero

L'OPCA TS s'est porté volontaire pour participer à l'expérimentation FEST organisée par la DGEFP. Son objectif s'inscrit complètement dans le nouveau rôle assigné aux OPCA d'enrichir l'offre de services à destination des salariés de TPE-PME, prioritairement les moins qualifiés. L'OPCA TS estime ainsi être dans la meilleure position pour accompagner des entreprises dans la mise en place des FEST, mais aussi dans l'examen de l'exigibilité et le contrôle de la qualité des FEST. Les enjeux de l'expérimentation pour l'OPCA TS se situent à plusieurs niveaux. D'abord, très opérationnellement, il sera nécessaire - comme les autres OPCA - d'identifier les conditions nécessaires à la mise en œuvre des FEST et organiser des FEST efficaces en termes d'acquisition et de développement de compétences en tenant compte des contraintes organisationnelles. Mais l'OPCA étant l'interface entre les entreprises et les salariés, il va devoir, d'une part, démontrer aux entreprises que les FEST peuvent être éligibles à la prise en charge financière et permettent de répondre aux obligations de formation ; et d'autre part, aider les salariés des TPE – PME accédant le moins à la formation à monter en compétences dans le contexte des situations de travail. Cela pose la question de la

valorisation du rôle de formateur de l'entreprise et de la reconnaissance des acquis de la FEST notamment au regard des certifications.

Nous voyons que la préoccupation première a été de savoir comment rentrer dans le dispositif (cadre réglementaire), quelles sont les conditions de déploiement et comment s'assurer qu'une FEST est efficace. Ce qui est intéressant c'est d'observer que dans un souci d'efficacité pour rentrer rapidement dans le dispositif, la question qui s'est posée est comment les FEST peuvent-elles aussi contribuer aux dispositifs de formations déjà existants.

Dans cette perspective, l'OPCA TS a proposé dans le cadre de FEST de mettre en place un parcours formatif encadré visant la professionnalisation des agents de service de la propreté en prenant appui et en utilisant à la fois les séquences de formation linguistique formelle (déjà proposées dans un dispositif de formation existant), l'utilisation du dispositif numérique « Libero 3.0 » et des mises en œuvre en situation de travail réel. Libero est une application qui fonctionne sur tablette individuelle. Cette application propose des modules sur les savoirs « Technologie », « Attitudes et comportement », « Ouverture culturelle », « Gestes, posture et observation » et « Oral ». L'objectif est d'amener les stagiaires à analyser leur pratique au regard des normes prescrites en prenant conscience des éventuels écarts et des effets (sur eux et le résultat de la prestation) qu'ils peuvent générer grâce à une démarche d'accompagnement réflexif avec le manager. A terme, l'OPCA TS envisage une utilisation du dispositif numérique à distance pour assurer une formation *in situ* dans le cadre de FEST.

Cette expérimentation est développée sans oublier les contraintes liées à l'éligibilité d'un projet FEST qui sont les suivantes :

- le développement des compétences doit être formalisable et mesurable ;
- les aménagements organisationnels opérés doivent pouvoir être décrits et reproductibles ;
- les projets doivent articuler des séquences de mise en situation de travail formative et des séquences de débriefing et d'évaluation des acquisitions, comme toute formation.

Ainsi les salariés bénéficient d'un apprentissage sur leur temps et lieu de travail en lien direct avec les activités auxquelles ils sont confrontés quotidiennement leur permettant d'optimiser ou de réorienter leurs pratiques. C'est pour l'entreprise une réponse à un enjeu de qualité de service et un enjeu de fidélisation des salariés.

L'OPCA TS a aussi identifié cette formation comme une première expérience de suivi d'un processus de formation pouvant être déclencheur de demande de formation de la part des salariés, une formation engendrant de nouveaux besoins ressentis par les stagiaires-apprenants (cf. infra Première partie 1.2.2. « l'analyse continuée » de Debyser).

L'organisme de formation qui participe à cette expérimentation est AMERI Conseil et Formation et nous reviendrons donc sur la pédagogie développée pour la formation (cf. supra 2.3.).

2.2. AGEFOS PME : Vision Pro sur la fonction commerciale en format FEST

2.2.1. AGEFOS PME : présentation

L'arrêté du 13 novembre 2006 - modifiant l'arrêté du 22 mars 1995 portant agrément d'organismes collecteurs paritaires - définit en ces termes le champ de compétence d'AGEFOS PME : « interprofessionnel et branches ayant signé un accord collectif désignant l'AGEFOS PME comme collecteur des contributions dues au titre de la formation professionnelle continue. » C'est donc un OPCA interbranche qui représente 51 branches et secteurs professionnels.

L'AGEFOS PME Bourgogne-Franche Comté est mobilisée auprès des entreprises et du tissu social de sa région où nous y retrouvons des activités industrielles, de service, de tourisme et loisirs, de commerce et de négoce, de services à la personne. Son objectif est de garantir la sécurisation des parcours professionnels.

2.2.2. Le contrat Vision Pro

L'AGEFOS PME a mis en place depuis 2011 un contrat de professionnalisation « sur mesure » pour les TPE-PME, qui s'appelle Vision Pro. Il a comme spécificité la mise en place d'un « maître d'œuvre » pour encadrer le dispositif dès l'amont du contrat de professionnalisation et jusqu'à la fin de la période de professionnalisation. Vision Pro est un contrat de professionnalisation sur-mesure qui s'adresse aux publics concernés par le contrat de professionnalisation traditionnel avec un accompagnement de l'OPCA sécurisant pour les entreprises qui passe par des étapes de diagnostic des besoins, de construction du parcours de professionnalisation, de suivi du contrat et d'évaluation du parcours.

Par ailleurs, depuis 2013, dans le cadre de l'AEFA, l'AGEFOS PME a travaillé à la définition d'un glossaire commun autour des compétences transversales, où de forts enjeux pour la mobilité professionnelle ont été identifiés. Etant donné la multiplicité des outils, il devenait important de travailler un référentiel commun qui a abouti à l'identification de douze compétences, articulées avec CléA sur quatre paliers pour valoriser les compétences détenues et mesurer la progression dans le cadre de la professionnalisation des salariés. Cela a aussi permis de définir des situations pouvant être mobilisées pour évaluer le niveau de maîtrise des

compétences. A partir de la description de diverses tâches réalisées dans plusieurs contextes professionnels, il s'avère que les situations pouvaient être regroupées en « famille de situations » selon deux critères : la centration sur les sujets ou les objets, et, la finalité de l'activité. De ce constat des activités communes à tous les secteurs professionnels peuvent donner lieu à des mises en situation dans une perspective actionnelle pour objectiver une évaluation de la maîtrise des compétences visées.

C'est dans ce cadre que l'AGEFOS PME Bourgogne-Franche Comté, souhaitant faire un bilan des contrats Vision Pro et bénéficiant de la réflexion dynamique sur les compétences de l'AEFA, s'est portée volontaire pour l'expérimentation FEST. Dans le cadre de l'expérimentation, un focus spécifique a été réalisé sur la fonction commerciale qui constitue la principale thématique des contrats Vision Pro mais est aussi un besoin de consolidation des compétences pour le TPE-PME. De ce fait le terrain est propice à une expérimentation de FEST en raison notamment de compétences comportementales *in situ*. Les enjeux pour l'AGEFOS PME sont de formaliser les besoins de compétences selon les situations de travail tout en tenant compte de l'expérience et du savoir-faire des salariés, pour faciliter l'insertion de ceux-ci. Cela répond à une demande de sécurisation du parcours des salariés, mais aussi de financement des formations par les OPCA.

Nous pouvons ici déjà remarquer qu'il s'agit d'une modification d'un dispositif existant pour des salariés entrants. Cette situation semble plus facile à exploiter dans le cadre d'une FEST pour les entreprises participantes. Par ailleurs, les échanges que nous avons pu avoir nous ont permis de détecter d'autres acteurs dans cette expérimentation :

- le tuteur interne qui partage son savoir-faire et accompagne le salarié vers l'acquisition de compétences en situation de travail ou un organisme de formation externe pour proposer un parcours de formation ou pour compléter celui offert par le couple entreprise-tuteur ;
- le facilitateur qui accompagne le diagnostic, co-construit le parcours, anime la prise de recul et évalue les résultats (« maître d'œuvre »).

Nous n'avons pas eu l'opportunité d'explorer leur rôle sur le terrain ou de les interroger, mais nous reviendrons plus particulièrement sur le rôle de « maître d'œuvre » dans la 3^{ème} partie.

2.3. AMERI Conseil et Formation

2.3.1. La présentation de cette association

AMERI Conseil et Formation, anciennement IPTR Formation, est une association loi 1901 spécialisée dans la professionnalisation des salariés d'entreprises, employés, agents de maîtrise et cadres. Cet organisme développe des actions de conseil, d'ingénierie, de formation d'accompagnement et de mesure des effets, notamment dans le secteur du BTP, de la propreté, de la distribution et des services. Il participe à la professionnalisation des salariés et aussi des demandeurs d'emploi. Son savoir-faire s'est développé autour de l'analyse de l'activité professionnelle permettant notamment la mise en place d'approches formatives contextualisées. Donc en fonction des demandes, cet organisme peut proposer une véritable ingénierie de formation privilégiant une approche pragmatique et des contenus adaptés.

Cet organisme de formation a mis en place avec l'OPCA TS une formation associée à Libero à titre expérimental.

2.3.2. La formation associée à Libero

Nous nous focaliserons d'abord sur les objectifs de la formation, puis sur la mise en place de cette formation par AMERI Conseil et Formation.

Le projet Libero a été mis en place dans le cadre d'une formation existante concernant la Maîtrise des Compétences Clés de la Propreté (désormais MCCP). Cette formation permet à la fois d'acquérir des savoirs généraux (oral, écrit, calcul, espace temps), mais aussi des savoirs appliqués (savoirs numériques, savoirs technologiques, attitudes et comportements, gestes, postures et observation, univers réglementaire, ouverture culturelle).

Cette formation s'adresse à des publics en situation d'alphabétisation ou de post-alphabétisation, qui ont besoin de développer ou renforcer soit des apprentissages incomplets, oubliés, soit des capacités acquises qui ont du mal à se transférer dans la sphère professionnelle. Cette formation est certifiante et portée par la profession. Elle permet de mettre en valeur trois axes : la réalisation des tâches du poste, la communication professionnelle et l'autonomisation des salariés.

Le déroulement des séances, dans le cadre de l'utilisation de Libero, a été répartie en deux temps. Une première partie aborde le module de manière collective et plutôt sur des interactions orales. Les salariés parlent de leurs pratiques (exemple : le nettoyage des sanitaires). Le vocabulaire technique du module est aussi abordé grâce à des activités écrites et orales. La deuxième partie est consacrée aux activités de l'application Libero. Le module

est toujours réalisé une première fois collectivement avec les activités projetées puis individuellement avec les tablettes. Le contenu des modules Libero correspond à 80% au contenu de la formation MCCP. Cette formation s'appuie sur une pédagogie qui part des savoirs acquis par l'expérience professionnelle et les développe. Elle balaie cinq dimensions du métier : l'organisation, la prestation, le contrôle, les relations clients et équipe, et, le domaine de la sécurité, de l'hygiène et de l'environnement. Nous retrouvons ici les caractéristiques de la démarche FLP avec un pôle activité de travail incluant les relations avec les interlocuteurs directs, un pôle métier en lien avec les contraintes métiers en termes de sécurité et d'hygiène notamment, et, le pôle langagier transversal aux différents modules dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et des discours spécifiques au métier. Par ailleurs, un processus de validation continue des compétences acquises en formation est mis en place pour garantir l'acquisition des compétences clés de la propreté.

3. Prise de recul par rapport au terrain

3.1. Les enseignements méthodologiques sur cette étude

Nous indiquerons ici les réflexions que nous avons pu avoir suite à notre pratique du terrain pour cette étude sur notre méthodologie.

3.1.1. Les améliorations à apporter

Le premier point concerne nos entretiens. D'abord nous sommes allée à l'entretien exploratoire en ayant commencé notre recherche documentaire pour avoir confirmation de nos hypothèses de départ. Cet entretien s'est avéré plus riche en informations que ce que nous avions espéré et d'une durée assez longue (presque une heure). Nous regrettons de ne pouvoir retranscrire ici que nos notes. Cependant nous pensons que nous avons pu refléter dans nos écrits les idées les plus importantes et que cet entretien exploratoire a très largement contribué à notre réflexion tout au long de notre étude. Ensuite pour nos entretiens principaux, nous avons pu remarquer en effectuant les retranscriptions que nous avons fréquemment coupé nos interlocuteurs dans leurs discours (cf. Annexes 3 et 4) : beaucoup de chevauchements ou d'enchaînements trop rapides sur une nouvelle question sans laisser nos interlocuteurs terminer leurs phrases. Tous ces éléments nous renvoient à la posture du chercheur et nous donne à réfléchir à une attitude plus maîtrisée lors de nos entretiens.

3.1.2. Un choix de méthodologie

Par ailleurs, nous sommes en cours d'expérimentation, et, l'analyse et la définition des conditions d'un déploiement d'une FEST se fait « chemin faisant ». La construction de la démarche est donc répartie sur tous les acteurs. Une organisation de type gestion de projet a été mise en place au niveau nationale pour capitaliser les expérimentations en cours. L'ANACT est en charge du processus de suivi et de capitalisation des expérimentations, aussi bien au niveau micro (le récit chronologique de chaque expérimentation pour en suivre le cheminement aussi bien concernant les freins, les réorientations que les réussites, les facteurs facilitants), qu'au niveau macro (l'ingénierie, les modalités pédagogiques en situation de travail, la traçabilité et le rapport coût/qualité). Mais cela signifie aussi que les modalités d'une FEST ne sont pas figées ou que les éléments transversaux que nous pourrions étudier ne sont pas encore établis.

L'information étant diffuse, il est apparu assez rapidement que nous ne pourrions collecter des informations de tous les participants à une FEST dans le temps imparti. Nous avons donc rapidement exclu de notre étude les stagiaires-apprenants qui suivaient les formations à titre expérimental à cause de l'ampleur de la tâche, comme de la faisabilité de celle-ci notamment auprès des publics en situation d'alphabétisation ou post-alphabétisation.

Enfin, en lien avec l'objet qui nous intéresse pour notre mémoire – l'ingénierie de formation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues - si les expérimentations FEST ont pour objectif l'accompagnement à l'acquisition de compétences précises pour le poste de travail, les savoir de base de la langue française ne sont pas nécessairement identifiés comme des compétences non acquises ou à acquérir dans l'ensemble des OPCA participant à l'expérimentation. Cependant, nous avons décidé de ne pas nous limiter dans la collecte de données, notamment considérant que l'ingénierie et les modalités pédagogiques en situation de travail pouvaient être adaptables à divers domaines en totalité ou en partie

Il nous apparaît aujourd'hui que pour ce sujet une étude longitudinale serait plus appropriée pour avoir des résultats plus détaillés et une diversification plus large des points de vue des acteurs.

3.2. Les enseignements de mon stage

Cet organisme participe à cette expérimentation FEST, mais elle fait aussi partie du réseau des APP et notamment du développement de la compétence « apprendre à apprendre » pour les stagiaires-apprenants, qui se traduit par l'acquisition de l'autonomie et la (re)prise de

confiance en soi. Les valeurs attachées au modèle pédagogique de l'APP sont celles de l'éducation permanente et de l'émancipation intellectuelle de la personne.

3.2.1. Les conditions spécifiques à la mise en œuvre de la démarche APP

AMERI Conseil et Formation a développé un programme spécifique appelé Compétences Clés et Français Compétence Professionnelle (désormais CCFCP), à destination de salariés en poste ou en reconversion professionnelle, et, de demandeurs d'emploi. Il s'agit d'une formation inter-métiers (propreté, restauration, bâtiment, tourisme, etc.) avec des entrées et sorties permanentes de stagiaires-apprenants. Les publics sont hétérogènes pour diverses raisons : leurs projets professionnels, mais aussi leurs niveaux. Ceci conduit à proposer une formation modulaire entre 1 et 10 modules de 3,5 heures par semaine, suivant les besoins et les objectifs des stagiaires. La démarche pédagogique est avant tout le développement des compétences en français en contexte professionnel (situations, documents, exemples). De ce fait, les outils linguistiques sont au service d'une tâche concrète (par exemple : pour écrire un message, il faut connaître la structure d'un message, le lexique approprié, la conjugaison, etc.). La démarche APP est associée à cette formation avec une alternance entre temps d'apprentissage en groupe sur des ateliers thématiques et temps d'apprentissage individualisé en utilisant les ressources à disposition selon les besoins des stagiaires-apprenants et pour développer leur autonomie.

3.2.2. Les moyens pour accompagner le stagiaire vers l'autonomie

La démarche pédagogique APP fondée sur l'autoformation accompagnée, l'individualisation et la personnalisation de la formation, dans un environnement ouvert et des activités pédagogiques organisées autour d'un centre de ressources, induit des postures spécifiques à tous les niveaux : organisme de formation, formateurs et stagiaires-apprenants.

Nous allons plus particulièrement nous attacher à décrire ce que nous avons observé pour le stagiaire-apprenant et plus particulièrement à la démarche nécessaire pour favoriser la réflexivité et l'autonomisation. Au cœur de la démarche, il y a le stagiaire-apprenant avec son projet, son environnement et son parcours d'apprentissage. Les principes didactiques généraux s'appuient sur la conception socioconstructiviste. C'est un sujet apprenant qui est l'agent de son apprentissage. Par conséquent, il doit avoir des raisons d'apprendre, c'est-à-dire qu'il doit ressentir un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande. L'apprentissage doit lui permettre de

réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans le quotidien. Pour cela le stagiaire-apprenant apprend en faisant. C'est par l'expérience professionnelle, par des connaissances antérieures, par des mises en situation concrètes et par l'accomplissement de tâches qu'il va intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage. Par ailleurs l'apprentissage vise aussi à se servir des erreurs pour apprendre. Pour cela, il faut aussi initier le stagiaire-apprenant à se connaître, à expliciter ses stratégies d'apprentissage et à identifier ses erreurs et ses réussites. Il est conduit à réfléchir aux stratégies qu'il a mises en place et pourquoi, stratégies qui ont abouti à des réussites et à des erreurs. Par conséquent, le processus d'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition, autant d'actions réflexives sur ce qu'il a fait pour mieux faire ce qu'il va pouvoir faire ultérieurement. Ainsi, le stagiaire-apprenant est amené à confronter ou à faire preuve de conciliation avec les autres dans sa réflexion ou lorsqu'il va exprimer son point de vue. Il interagit avec autrui, il valide et régule ses représentations mentales et la nécessité de les communiquer l'oblige à les clarifier pour lui-même, à les expliquer et à les justifier. Même quand il semble apprendre peu ou mal, le stagiaire-apprenant n'apprend pas par hasard : il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode - non pas dans le sens de manuel, mais de système - a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il découvre les limites ou qu'il invente une meilleure méthode. Nous retrouvons les principes des schèmes de la didactique professionnelle.

Même s'il est délicat de prendre du recul par rapport à notre expérience récente, il nous semble avoir retranscrit les éléments significatifs observés pendant notre stage qui nous ont aidée dans notre cheminement professionnel sur la notion de réflexivité et « d'apprendre à apprendre », thème que nous aborderons plus spécifiquement dans la 3^{ème} partie. Vous trouverez en annexe plus de détails sur les différentes activités auxquelles nous avons participées pendant notre stage (cf. Annexe 5 – Rapport de stage et Annexe 6 – Convention de stage).

3^{ème} partie : Une ingénierie mixte en construction

Il nous revient, dans cette partie, d'analyser les différents propos et de confirmer ou non les hypothèses que nous avons formulées relatives aux trois thématiques choisis :

- les activités en situation de travail pouvant faire l'objet d'une formation ;
- le processus de réflexivité ;
- et, la valorisation possible d'un tel dispositif de formation en interne et/ou vis-à-vis des tiers.

1. Le choix des familles de situations pour la formation

Dans la démarche FEST, le point de départ est l'activité de travail et donc la situation réelle de travail qui aurait un potentiel formatif. La FEST n'a pas vocation à promouvoir l'adaptation aux situations professionnelles, mais de s'appuyer sur des situations professionnelles authentiques ayant une vocation formatrice pour améliorer les pratiques.

1.1. Comment définir une famille de situations ?

1.1.1. En amont

Toutes les situations rencontrées n'ont pas nécessairement un potentiel de formation. Une situation de travail formative a pour objectif de développer des compétences utiles dans le contexte professionnel. De ce fait les situations professionnelles choisies doivent avoir un potentiel de développement aussi bien pour des tâches similaires avec d'autres contraintes ou des exigences supplémentaires, mais aussi qui doivent mobiliser des compétences transférables vers d'autres situations. La famille de situations est donc une situation qui doit aider à souligner la réutilisation possible des compétences. L'idée est de dire que la personne est dite compétente dans un domaine, non pas parce qu'elle apporte une réponse appropriée à une situation singulière, mais parce qu'elle peut le faire pour toutes les situations d'un même type, d'une même famille. Nous retrouvons là la notion de schème de la didactique professionnelle qui représenterait la structure commune à toute situation d'une même famille indépendamment de l'introduction d'aléas.

La définition et la reconnaissance de situations potentiellement formatrice sont importantes. Nous constatons que, dans le cadre de l'expérimentation, le travail se fait « chemin faisant », nous sommes plutôt partie de situations que proposent les entreprises volontaires pour participer à cette expérience. La qualification de situations potentiellement formatrices et rentrant dans le cadre de la FEST a fait l'objet de discussions bien en amont de

la réunion à laquelle nous avons assisté. Cependant, comme indiqué lors de la réunion de point d'étapes sur les expérimentations en cours à Dijon, les situations de travail formatives ont été difficiles à identifier. Mais surtout la famille de situations n'est pas encore clairement définie, même si elle fait partie des éléments à analyser dans les livrables de suivi des FEST expérimentées prévus par l'ANACT : « situations de travail supports de formation » dans une perspective de « mise en mémoire » et de « mutualisation » des pratiques. Nous soulevons ici la problématique de définition de famille de situations.

1.1.2. En cours de formation

La qualification d'une situation puis d'une famille de situations professionnelles doit permettre à l'expérimentation FEST de se développer et de devenir un dispositif stable et diffusable. Cependant nous constatons que si les compétences testées font l'objet d'un consensus à travers des référentiels, respectivement des compétences commerciales dans le pour les expérimentations de l'AGEFOS Bourgogne Franche Comté et des compétences clés de la propreté pour l'OPCA TS, les familles de situations ne sont pas encore partagées à ce stade. Est-ce que cela signifie qu'elles se construisent dans l'action ? A l'intérieur d'une même famille, d'après la didactique professionnelle, les situations bien que différentes ont une structure commune (la notion de schème, cf. infra 1ère partie en 2.1.). Dans la dynamique de la construction de la compétence en situation de travail, nous pouvons aller plus loin et dire que la mise en situation d'activités relevant d'une même structure permet par ajustements successifs (par « accommodation » au sens piagétien), de développer et de se référer à un même schème qui se révèle efficace (par « assimilation ») sur de nouvelles situations qui sont alors identifiées comme faisant partie de la même classe (Rey, 2014). Mais comment déterminer ce qui réunit des situations en « famille » ? Ce qui est commun aux situations d'une famille est très hétérogène : il peut arriver que ce soit une structure commune mettant en œuvre une ou plusieurs procédures déterminées. Mais il est aussi possible que l'élément commun aux situations d'une même famille soit attaché à l'obligation de respecter des règles : pragmatiques telles que la rédaction d'une lettre commerciale, ou, réglementaires et juridiques telles que répondre à un appel d'offre. La notion de famille de situations ne s'impose pas en dépit de son intérêt pédagogique évident (cf. Annexe 3 – Entr1, 158) dans la perspective de la construction de compétences, sans créer de situations fictives (cf. Annexe 3 – Entr1, 304). Ainsi la possibilité de faire connaître à des professionnels en formation les contours de la famille de situations s'avère difficile, car la structure commune n'est pas forcément évidente à

démontrer. Par ailleurs une famille peut dépendre des contextes. Par exemple, lors de la réunion de point d'étapes à Dijon, il a été évoqué une situation de prospection de clients pour un commercial. La stratégie de prospection sur un marché ouvert non saturé sera très différente que dans le cas d'un marché où l'entreprise a laissé quelques mois à l'abandon les démarches de prospection faute de responsable commercial. Le contexte demandera de mobiliser différentes compétences qui ne seront pas mobilisées dans une situation classique. La famille de situations peut aussi dépendre de la classification des schèmes pour les acteurs. En effet, elles n'ont pas le même potentiel d'activité à proposer aux personnes en formation et ne révèlent pas les mêmes possibilités d'apprentissage et de développement en fonction des personnes. Ceci s'explique par la mise en relation des diverses compétences mises en action, mais aussi des expériences et des acquis des personnes qui vivent et vont interpréter cette situation. De plus, même si nous donnons aux stagiaires-apprenants la structure commune à une famille de situations et la démarche qui lui correspond, il leur appartient de reconnaître cette famille dans le cas d'une situation inédite, ce qui dépend aussi de leurs capacités et de leurs expériences. Nous reviendrons sur cette notion d'interprétation dans la partie sur la réflexivité.

Nous convenons que pour les compétences liées à la propreté les familles de situation sont plus ciblées et explicitées, mais elles restent en lien directe avec le métier et dans le temps imparti ne permet pas nécessairement de favoriser une ouverture plus large en cours. Cependant nous allons voir qu'indirectement les familles de situations ont fait l'objet d'échanges.

1.2. Enseignement de la famille de situations

1.2.1. In situ

Nous avons vu que les familles de situation sont difficiles à définir même s'il semble opportun de les envisager à titre de repère pour les stagiaires-apprenants. Dans le cadre de notre étude (cf. Annexe 3 – Entr1, 268 à 270), nous avons relevé une famille de situations que nous souhaitons isoler où il semble à la fois facile de les identifier et inévitable de les enseigner. Dès qu'il s'agit d'activités de travail exigeant des phases préalables d'acquisition de connaissances, tels que des normes d'hygiène et de sécurité, le schème ne pourra pas nécessairement se lire et se conceptualiser par la seule mise en situation. Il est nécessaire dans ce cas de développer une phase d'enseignement. Il s'agit d'activités centrées sur des

protocoles où les compétences organisationnelles et les connaissances sur les normes sont essentielles.

Dans le cas de l'expérimentation Libero, il existe une plateforme contenant des modules de formation sur les compétences clés de la propreté qui sont accessibles par le chef d'équipe et par les salariés via une tablette numérique. Le programme de formation se fonde sur les modules liés à la MCCP et en fonction des besoins de l'entreprise participant à l'expérimentation. La responsable de la formation de l'entreprise a validé le programme avec l'organisme de formation. L'utilisation initiale de la tablette est prévue uniquement sur site, dès que le chef d'équipe constate qu'une activité de travail doit être revue. Ainsi le chef d'équipe pourrait proposer suite à l'observation du travail effectué un module précis contenant à la fois une activité d'observation et des exercices.

1.2.2. Lors de la formation classique

Puisque le cœur de la compétence consiste à repérer une pratique efficace enseignée dans une situation rencontrée, il faut également expliciter ces situations. La question qui se pose ici est de savoir si l'utilisation de la tablette prévue sur site individuellement est assez formatrice pour souligner les compétences à mettre en œuvre dans une famille de situations *a priori*. Dans le cas de Libero, il s'agit d'une famille de situations qui restent assez restreintes dans la mesure où cet outil est destiné pour les salariés de la branche propreté. Cependant l'entretien avec la formatrice nous conduit tout de même à souligner que si l'utilisation de la tablette est prévue initialement sur site uniquement, il a été convenu que la tablette serait utilisée lors de la formation en dehors du site, en situation de classe. En effet, pendant le cours, la formatrice utilise la même interface avec la tablette et visionne les vidéos d'observations avec le groupe. Les stagiaires-apprenants font ensuite les activités en groupe, puis en autonomie. La seule partie du module qui n'est pas utilisée est la partie dédiée au chef d'équipe (grille d'évaluation). Cette utilisation de la plateforme numérique en groupe s'inscrit dans le programme de formation défini et donc intègre à la fois les objectifs de techniques professionnelles, de familiarisation du lexique de la branche, mais aussi la prise en main de l'outil numérique (cf. Annexe 4 – Entr2 : 1^{ère} partie, 123 à 127)

A ce titre, l'échange avec la formatrice nous a permis de détecter deux éléments à prendre en compte : le profil des publics et l'utilisation en collectif. En ce qui concerne l'utilisation du numérique, elle nous a bien précisé qu'en fonction du profil du public (des publics lecteur, en situation d'alphabétisation ou de post-alphabétisation) l'utilisation de la tablette numérique

peut favoriser certains publics plutôt que d'autres et donc favoriser ou non l'identification des familles de situation (cf. Annexe 4 – Entr2 : 2^{ème} partie, 89 à 109). Par ailleurs, la visualisation en groupe a permis aux stagiaires-apprenants de pouvoir comparer, en dehors de leur lieu de travail, leurs pratiques au sein de l'entreprise, mais aussi de découvrir d'autres métiers. Cet aspect d'échange souligne le besoin de confronter ses pratiques à d'autres, de manière dynamique et constructive. Chaque situation ne peut pas faire l'objet d'un enseignement. D'où l'idée de faire connaître la « famille » à laquelle elles appartiennent. Mais comme l'indique la formatrice que nous avons interrogée, certaines personnes peuvent n'exercer qu'un pan de l'activité (cf. Annexe 4 – Entr2 : 2^{ème} partie, 139 à 147). La découverte d'autres activités au sein de la branche lui permet de faire des parallèles avec sa pratique et de la mettre en perspective dans un contexte plus large à la fois en termes de métier et de compétences professionnelles. Si une même démarche convient à une situation et que celle-ci a été explicitée, elle peut potentiellement guider le stagiaire dans une autre situation qu'il aura lui-même déterminé comme appartenant à la même famille. Nous voyons bien là la complémentarité de l'idée de transfert et de famille de situations. Cette dernière permet d'élargir le transfert à un domaine plus large en fonction du repérage des structures communes à expliciter auprès des stagiaires aussi en formation classique que *in situ*.

1.3. Bilan sur les familles de situations

Si l'intérêt de penser l'ingénierie de formation à travers des familles de situations semble évidente pour balayer le plus de situations professionnelles, la notion même de famille de situations est plus délicate à mettre en place. En effet, une famille de situations peut être appréhender de différentes manières et recouvrir différentes réalités :

- le concepteur qui voit des liens entre des situations que lui-même à déterminer suivant son expérience ;
- le secteur d'activités qui fait des connexions en fonction de son domaine et utilise un lexique parfois spécialisé ;
- le stagiaire-apprenant qui a lui-même des acquis et des schèmes déjà en tête.

Ce qu'il en ressort, selon nous, c'est qu'une famille de situations doit être clairement explicitée, pour tous les acteurs afin de comprendre quel schème commun est utilisé. Cependant les acteurs n'ont peut-être pas la même interprétation d'une situation ou d'une famille de situations. Par conséquent, il faut aussi donner des clés qui ne relèvent peut-être pas du schème commun identifié initialement (éléments de contextes ou d'autres éléments

significatif) pour que les situations puissent faire l'objet d'un regroupement en fonction du profil et de l'expérience des stagiaires. Ceci nécessite diverses explicitations (*in situ*, en cours, échanges formels et informels) qui permettent une meilleure assimilation en fonction du profil du stagiaire-apprenant. En terme d'ingénierie, nous sommes bien dans le cadre d'une forme d'alternance intégrative qui pose à la fois la question de l'apprentissage d'un modèle et de l'adaptation de cet apprentissage en fonction du stagiaire-apprenant.

2. Le processus de réflexivité à instaurer : la nécessité d'un tiers

La combinaison des travaux sur le transfert, la didactique professionnelle, la mise en œuvre pédagogique de la notion de famille de situations n'apporte pas de solution complète et opérationnelle à la question de savoir comment faire construire des compétences à des futurs professionnels. Cependant, ces différents éléments conduisent tous vers une question essentielle dans le fonctionnement d'une compétence : celle de l'interprétation. Par interprétation, nous entendons la sélection de certains aspects pertinents et le rejet d'autres aspects face à une situation. Ce qui fait la difficulté de l'interprétation, ce n'est pas le fait d'arriver au résultat optimum, mais l'adéquation des informations choisies alors qu'il y a une multitude de combinaisons possibles pour une même situation. C'est bien d'ailleurs la raison pour laquelle nous observons très souvent une différence entre la tâche prescrite – explicitée clairement dans le meilleur des cas - et l'activité réelle.

Ce qui commande la réalisation d'une tâche, c'est l'interprétation qu'en fait l'acteur, laquelle dépend de leurs intentions et de leurs objectifs.

2.1. Les expérimentations en cours

2.1.1. Les expérimentations de l'AGEFOS PME Bourgogne Franche Comté

L'expérimentation menée par l'AGEFOS PME est d'autant plus intéressante car elle se place dans le contexte d'un contrat de professionnalisation déjà établi Vision Pro. Dans le cadre de ce contrat, il y a un encadrant interne qui partage son savoir-faire et accompagne l'alternant vers l'acquisition de compétences en situation de travail. Mais en plus, il y a un maître d'œuvre qui est qualifié de « facilitateur du dispositif ». En effet, il accompagne le diagnostic, il co-construit le parcours, il anime les prises de recul et évalue les résultats. Ce dernier intervient aux différentes étapes du parcours et il s'agit d'un véritable accompagnement tout au long de ce parcours qui nécessite la production de livrables tels que :

- la fiche de poste faisant état des compétences objectivées par l'entreprise ;

- le positionnement du candidat au regard des compétences visées ;
- le parcours prévisionnel de formation incluant des scénarii pédagogiques mobilisant des situations de travail formatives ;
- le compte-rendu des séquences d'analyse des pratiques ;
- le compte-rendu des points d'avancement intermédiaires réalisés avec l'entreprise et l'alternant ;
- l'évaluation de fin de parcours et l'attestation des compétences acquises ;
- le bilan du dispositif Vision Pro mis en œuvre.

Nous constatons que déjà dans le cadre du contrat Vision Pro, le maître d'œuvre est un accompagnateur très présent dans le parcours. Il représente un guide neutre qui fait l'interface entre l'entreprise, l'alternant et l'encadrant interne.

Lors de la réunion de point d'étapes à Dijon, nous avons aussi pu noter que dans le cadre de la mise en place de FEST qui nécessite des ajustements organisationnels et une réflexion nouvelle sur les situations formatrices, l'ensemble des acteurs avait aussi besoin d'un accompagnement pour se projeter dans le cadre d'une FEST. Ce temps réflexif en amont de la FEST nous semble tout à fait nécessaire à la mise en place de la démarche. Peut-être que cela provient du côté novateur de ce dispositif, mais il nous semble que cela réinterroge l'organisation et le management à chaque FEST, ce temps sera incompressible et obligatoire. Il en est ressorti qu'une méthodologie de déploiement avec des étapes clés et des outils de déploiement sont nécessaires pour mettre en place une FEST. En effet, si la mise en valeur de formation informelle semble assez intuitive à première vue, rapidement les acteurs se posent des questions relatives au référentiel, à leurs pratiques et donc aux compétences transversales et spécifiques mises en œuvre. L'explicitation et la verbalisation de ces compétences pourraient partir des fiches de postes de l'entreprise, mais aussi de l'expérience et des acquis antérieurs des personnes bénéficiant d'une FEST. Ainsi cela formerait un tout cohérent (fiche de poste, référentiel pour la FEST, évolutions professionnelles) qui permettrait à tous les acteurs de se positionner à la fois en s'auto-évaluant et en confrontant les évaluations de sa hiérarchie directe avant même de commencer la FEST. Ce positionnement initial rappelle les principes du FLP où dès le début de l'action de formation une réflexion s'enclenche sur les activités effectuées. La particularité de la FEST serait qu'elle formalise de manière explicite non seulement le positionnement initial, mais oblige à un partage avec l'entreprise commanditaire plus formalisé selon nous. En effet, cela revient à matérialiser les écarts éventuels entre la tâche prescrite et l'activité réelle (cf. 1^{ère} partie 3.1.2.).

2.1.2. L'expérimentation Libero avec l'OPCA TS

Dans le cadre de l'expérimentation Libero, le temps réflexif se passe *a priori in situ* – temps d'échanges auxquels nous n'avons pas eu l'opportunité d'assister. Dans le principe, l'acquisition de compétences est précipitée par la séquence réflexive, car rien n'indique que l'activité seule puisse par l'observation ou par l'expérimentation développer une compétence. L'arrêt proposé par le chef d'équipe doit faire émerger la part observante nécessaire à l'intégration consciente du « geste » qui convient. En effet, le travail n'est pas formateur en lui-même, sans écart entre ce qui est fait et ce qui est à faire.

Plusieurs questions ont été soulevées par les OPCA lors des ateliers organisés par l'ANTACT concernant la réflexivité (source : entretien exploratoire avec le chargé de projet de l'OPCA TS) concernant tant les contraintes qui pèsent sur l'organisation et la mise en œuvre d'une FEST, que sur les conditions minimums à réunir pour asseoir l'organisation d'une telle action de formation. Les contraintes de temps et de lieu ont notamment été abordées : par exemple, comment mettre en œuvre un accompagnement réflexif lorsque le lieu de travail est le domicile du bénéficiaire dans le cas du service à domicile, ou encore, comment mettre en place une FEST – et notamment des séquences « hors production » – dans un espace dominé par des exigences de rendement. Ce point a été aussi évoqué par la formatrice en charge de la formation (cf. Annexe 4 – Entr2 : 1^{ère} partie, 88 à 94).

Des espaces de *débriefing* « institués », appelés « causeries », réunions d'avant et d'après chantier dans les métiers de la propreté ont été évoqués pour mettre en place les séquences de réflexivité. Mais alors que ces séquences ont souvent une visée opérationnelle ou sont centrées sur l'évaluation d'une performance, dans l'esprit d'une FEST, il conviendrait de pouvoir en faire un autre usage, pour les transformer en des moments d'analyse de l'activité, nécessitant l'intention de rendre la situation apprenante et de fixer des repères et des objectifs d'apprentissage. Nous n'avons pas plus investigué sur l'utilisation ou non de ces causeries comme lieu de réflexion. Mais, par ailleurs, nous avons appris qu'un temps de débriefing avec la supérieure hiérarchique des stagiaires-apprenants, la responsable de la formation et chaque stagiaire a eu lieu sur certains modules considérés comme clés par l'entreprise. Le retour que nous avons eu sur ces entretiens n'est qu'indirect, mais il semble que le fait que le débriefing ait eu lieu avec leur responsable hiérarchique direct a été un facteur stressant pour les salariés. Nous constatons ici que la distance requise entre l'accompagnateur et le salarié stagiaire a une importance capitale pour s'installer dans un échange constructif. Cependant l'OPCA TS n'envisage pas que le hiérarchique soit exclu du processus (cf. Annexe 3 – Entr1, 54), et, dans

le cadre des expérimentations à Dijon, les responsables hiérarchiques sont aussi impliqués directement. Ceci se comprend tout particulièrement dans le cadre de la FEST à destination des TPE-PME, où il est difficile d'avoir un tiers sachant et non-hiérarchique.

La figure du tiers bienveillant présente dans l'espace de travail est donc aussi une des conditions de la mise en place efficace d'une FEST. Nous l'appellerons « accompagnateur », même s'il s'agit du responsable hiérarchique, pour matérialiser le fait qu'il est dans une autre fonction (cf. Annexe 3 – Entr1, 59 à 68). La question se pose alors de la formation de l'accompagnateur, le professionnel expérimenté n'ayant pas toujours conscience de ce qu'il sait, ni toujours la compétence de former au-delà de la situation présente pour une classe plus large de situations. La nécessité de prendre du recul par rapport à l'activité se posant tant pour l'accompagnateur que pour le stagiaire-apprenant, la question d'un « double accompagnement » pourrait être une solution : une autre personne pourrait davantage se concentrer sur l'analyse des pratiques, mais aussi mettre en perspective les questions d'inscription de l'action de formation dans un horizon d'organisation plus vaste. Là encore nous soulignons la nécessité d'aider l'accompagnateur à quitter le registre d'une simple évaluation de la performance en situation et d'avoir une autre personne avec une vision plus prospective sur les compétences développées, peut-être avec une sensibilité au niveau de la gestion de compétences ou des ressources humaines.

2.2. L'apprentissage à la réflexivité

2.2.1. La prise de recul par rapport à notre expérience en APP

Les modalités pédagogiques de cette démarche sont centrées sur l'autoformation accompagnée qui vise l'autonomisation de l'apprenant. Elle inclut la capacité de gérer son temps, de résoudre des problèmes, de se fixer des objectifs, d'utiliser à bon escient les ressources à sa disposition, d'évaluer et d'intégrer de nouvelles connaissances, de prendre conscience de ces acquis et de les appliquer dans divers contextes. Ainsi la compétence de « l'apprendre à apprendre » devient l'ancrage pour développer l'autonomisation et la capacité d'agir du stagiaire. Ceci représente un changement de posture pour le stagiaire-apprenant comme pour le formateur, qui est là en tant qu'accompagnateur d'apprentissage. Le rôle du formateur est de capitaliser sur cette capacité de réflexion et de reconstruction des modèles propres au stagiaire-apprenant, en la rendant explicites, en l'encourageant et en la valorisant auprès de lui. Il doit, en effet, mobiliser l'énergie du stagiaire en le motivant, le canaliser sur les actions nécessaires pour effectuer les tâches avec le plus d'efficacité et d'autonomie

possible. L'idéal pour les formateurs est de réussir à faire adhérer les stagiaires-apprenants à une démarche d'autoformation de sorte qu'ils se l'approprient pour la mettre en œuvre, au-delà de leur temps de formation. C'est aussi un changement de posture pour le formateur, qui n'est plus là pour imposer un schéma d'apprentissage, mais qui a un rôle de médiation pédagogique pour favoriser la mise en confiance, la pratique réflexive, la co-construction.

Dans le cadre de notre stage dans les APP, nous avons constaté que les modalités pédagogiques de cette démarche sont centrées sur l'autoformation accompagnée qui vise l'autonomisation de l'apprenant. Nous avons noté que la démarche APP se met en œuvre autour de huit temps opérationnels au cours desquels le stagiaire est amené à conduire son apprentissage et à mobiliser des compétences transversales. Ces temps, ainsi nommés dans la démarche APP, permettent d'installer la relation pédagogique : prise de contact, entretien, positionnements, restitution, engagement, appui méthodologique à la démarche, parcours de formation formelle/non-formelle/informelle, et, bilan et perspectives. Ces temps ne sont pas linéaires, mais correspondent à un processus de développement des compétences. Ils permettent de définir un projet professionnel, d'établir un contrat pédagogique en s'assurant une compréhension méthodologique de la démarche et en alternant des temps de travail individuel et collectif. Par ailleurs, ceci nécessite un suivi sous différentes formes avec des formateurs dans un environnement ouvert. Le formateur a alors un rôle multiple de facilitation des apprentissages, d'animation des apprentissages et d'accompagnement individualisé et personnalisé. Comme nous l'avons décrit l'accompagnement se fait sous de multiples formes de façon à inciter à la réflexivité. Mais parmi les éléments qui engagent la personne à réfléchir – et qui sont susceptibles de constituer un domaine intéressant pour les retours d'expérience – figure en bonne place la question des émotions : l'attention portée aux émotions est un moyen sûr de faire émerger et de verbaliser la capacité pour l'individu de se mettre à distance. Ceci nécessite que l'apprenant-stagiaire accepte de faire part de ses émotions et qu'une relation de confiance s'installe, ce qui peut prendre du temps.

2.2.2. La transposition de ces observations dans une FEST

Le premier point qui nous semble important est l'accompagnement du stagiaire-apprenant dans le processus de réflexivité. En effet il est difficile de réfléchir seul à son activité et de remettre en cause des modèles que nous avons construits. L'effet miroir que nous avons évoqué (cf. infra 1^{ère} partie 3.1.2.) doit être un reflet qui permet de faire la part des choses, de nous questionner, de sortir des difficultés vécues comme des échecs, pour objectiver les faits.

C'est pourquoi nous pensons que cette conscientisation ne peut s'opérer à travers une réflexion individuelle et qu'une interaction avec un accompagnateur doit guider cette réflexion. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle - l'accompagnateur doit lui aussi sortir de ses modèles et de ses certitudes - mais d'instaurer un moment ou des moments de dialogue autour des pratiques autour d'axes d'analyse en posant un regard sans *a priori* de la part de l'accompagnateur et du stagiaire-apprenant. Cela implique une liberté assez large et qui peut rapidement tomber dans l'éclectisme et dans le subjectif. C'est pourquoi pour donner du sens à cet échange, l'accompagnateur doit lui aussi prendre du recul par rapport à sa position - notamment s'il est le responsable hiérarchique du stagiaire-apprenant.

Nous supposons aussi qu'apprendre à réfléchir sur son activité permet de mieux réfléchir sur et dans l'action, et, de favoriser la construction de compétences professionnelles. Nous pouvons nous référer aux dispositifs les plus courants que sont l'écriture professionnelle et l'accompagnement à l'analyse des pratiques. Mais rien n'indique que la transformation a eu lieu. Si nous nous référons à différents auteurs qui ont écrit sur la formation à la réflexivité dans la formation des enseignants (Barbier, 1990; Bouisson et Brau-Antony, 2005), il est important de définir des indicateurs pour mesurer la transformation de la pratique. Mais comment mesurer l'effet formatif de la séquence réflexive ? Cela pose de nombreuses questions en termes de méthodologies et d'interprétations, d'autant plus que ces indicateurs devraient aussi pouvoir être lus et interprétés par un tiers. Il faut donc penser à la singularité des individus, des profils et des contextes. En ce sens, il ne faut pas aborder la réflexivité comme un système à appliquer, mais plutôt comme une appétence à revoir des schèmes mais sans certitude.

Par conséquent, si un objectif précis est visé dans une FEST, il est fort probable que la conscientisation et la transformation des pratiques prennent aussi du temps : du temps en amont pour expliquer la démarche et du temps pendant et après pour modifier ses pratiques. A ce stade de l'expérimentation, nous ne pouvons valider cette hypothèse, mais nos interlocuteurs conviennent qu'il faut laisser s'installer la nouvelle pratique (cf. Annexe 3 – Entr1, 146 à 148). En revanche, grâce à notre stage en APP, nous faisons une distinction entre les dispositifs mentionnés pour les formations des enseignants : l'écriture professionnelle est intrinsèquement difficile pour les personnes qui ne sont pas ou peu scripteurs et l'analyse de pratique nécessite de trouver un tiers facilitateur bienveillant pour faire émerger les acquis ce qui est souvent consommateur de temps.

2.3. Bilan sur les aspects réflexifs

Tous les points évoqués conduisent à penser à la mise en place de la réflexivité du stagiaire-apprenant dans un temps suffisant. En effet, la conceptualisation des activités se fait au fil du temps. Ce besoin de temps est souvent difficile à concilier avec les contraintes de l'entreprise. Par ailleurs une autre piste que la conceptualisation des activités a été explorée par Chenu (Wittorski, 2014). Son étude montre que ce qui oriente l'action n'est pas fait en fonction de la conceptualisation de l'activité mais davantage en fonction des préoccupations des acteurs, car ils se sentent impliquer dans l'action. La réalité se situe certainement dans la combinaison de ces différents aspects.

3. Les enjeux de certification de la formation en situation de travail

Le dernier sujet que nous souhaitons aborder est celui de l'évaluation des compétences dans une FEST. En effet, dans le cadre de l'ingénierie de formation, le type d'évaluation et les finalités de celles-ci sont déterminantes pour l'élaboration du programme de formation.

3.1. L'évaluation certifiante

3.1.1. Les principes d'une évaluation certifiante

Nous allons d'abord revenir sur le cadre dans lequel s'inscrit l'évaluation dans le champ d'application de l'enseignement et l'apprentissage. Nous rappelons ainsi que le titre complet du CECRL est : « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Ceci souligne bien le fait que dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues, l'évaluation fait partie du processus pédagogique. Quel que soit le type d'évaluation, il s'agit d'une prise d'information et de la diffusion de celle-ci aux différents acteurs de l'évaluation. Cela nécessite de positionner ces informations par rapport à un référentiel partagé par l'ensemble des acteurs. Depuis que l'accent a été mis dans les années 70 sur l'aspect communicationnel, les finalités et les fonctions de l'évaluation ont évolué pour s'adapter à ce nouveau contexte. Nous pouvons mentionner différentes typologies et fonctions de l'évaluation (Conseil de l'Europe, 2001; Huver et Springer, 2011; Tagliante, 2005), insistant aussi sur les différents moments de l'évaluation (Tagliante, 2005, p. 19) : avant, pendant et à la fin du processus d'apprentissage. Il s'agit de comparer ce que le

stagiaire-apprenant sait faire à ce qui a été déterminé comme objectifs à atteindre. Il y a donc un lien indéniable entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation.

Par ailleurs, les évaluations constituent de vrais enjeux pour le public et les recruteurs. Pour répondre aux exigences de ce dernier, les organismes fournisseurs de tests ou de certifications se doivent d'être rigoureux. Ainsi pour correspondre au plus près aux besoins de l'évaluation, les épreuves proposées au sein des différents outils d'évaluation doivent répondre à différents critères qui sont les suivants :

- la validité : elle porte sur le contenu de l'épreuve. L'épreuve doit en effet vraiment évaluer ce qu'elle est supposée évaluer et correspondre aux objectifs ;
- la fidélité : elle concerne la mesure. La mesure doit être stable et constante quelles que soient les conditions de passation et de correction ;
- la faisabilité : elle indique que l'épreuve est faisable car toutes les conditions ont été réunies pour que les candidats puissent facilement le passer ;
- l'objectivité : c'est le fait qu'un candidat puisse obtenir les mêmes résultats quel que soit l'examineur ou le moment de l'évaluation ;
- l'équité : le test donne les mêmes chances à tous les candidats quel que soit leur profil (âge, nationalité, genre, etc.)

Les critères de validité, d'objectivité et de fidélité concernent le contenu et l'élaboration des tests. Les critères de faisabilité et d'équité sont plutôt des critères récents qui prennent en compte le candidat et la réalisation du test. Il faut évaluer en mettant en place des dispositifs d'évaluation adaptés aux besoins des différents utilisateurs, en proposant des tâches proches de celles que l'apprenant sera amené à rencontrer dans la vie réelle, en se basant sur des outils référentiels, et, en satisfaisant aux critères de qualité.

3.1.2. L'évaluation certifiante adéquate pour l'évaluation de compétences ?

Dans le cadre d'une FEST, le référentiel des activités existe et varie suivant les secteurs d'activités. L'ingénierie d'évaluation peut se baser sur ces référentiels pour les compétences spécifiques. Nous reviendrons sur la problématique des compétences professionnelles transversales un peu plus tard. Nous pensons que la question de la validité d'une épreuve d'évaluation des compétences est problématique, car être compétent, c'est être capable de se confronter avec succès à des situations qui comportent toujours à la fois des traits communs et des traits singuliers. C'est en identifiant la démarche adoptée par un stagiaire-apprenant face à une situation que nous pourrions déterminer si, dans un domaine donné, il est ou non

compétent. Le premier indice de compétence est le fait que le stagiaire-apprenant ne cherche pas d'abord une efficacité immédiate, mais prend de la distance par rapport à la situation et fait appel à un système de référence qui soit extérieur à la fois à la situation et à sa propre subjectivité : un savoir, une valeur, une exigence, une préoccupation, par exemple. L'intérêt d'une telle orientation évaluative est de mieux saisir les caractères qui garantissent que l'acteur sera capable d'aborder la diversité des situations propres à un domaine. Il est aussi de rompre avec une évaluation qui s'en tiendrait au constat du seul résultat, sans égard pour les conditions de possibilité des performances attendues ni pour ce qu'elles exigent des acteurs.

Quel est le degré de similitude entre situations ? Qui autorise à estimer que ces dernières sont « du même type » et qu'un individu qui affronte avec succès quelques-unes de ces situations est capable de les affronter toutes ? Nous avons vu, à propos de la notion de famille de situations, combien il est difficile de donner une réponse claire à cette question. Quant à la fiabilité, à quelles conditions nous pouvons estimer qu'un individu qui a accompli une ou plusieurs tâches d'un certain type sera capable d'accomplir toutes les tâches de ce type. Une compétence est, par définition, la disposition à surmonter des situations qui changent. Comment dès lors doit être construite l'épreuve d'évaluation pour que sa réussite garantisse l'existence de la compétence, c'est-à-dire la capacité à réussir toutes les tâches du même type ? A partir de combien d'actions réussies, d'une sorte donnée, est-il raisonnable de confirmer la compétence de leur auteur ? Pour évaluer des connaissances au sens de savoirs normatifs, il est déjà reconnu et convenu que nous ne pouvons pas effectuer une évaluation sur l'ensemble des connaissances, même si cela assurerait les critères de validité et de fiabilité d'une évaluation. Mais ceci est encore plus vrai pour une preuve de validation d'une compétence, car la tâche doit être inédite et complexe et donc la réalisation nécessite du temps. Si nous considérons que toute compétence consiste à utiliser différentes ressources pour se confronter à une nouvelle situation, nous cherchons à identifier des ressources, notamment des savoirs informatifs et les procédures qui sont à l'œuvre dans l'exercice de la compétence. Ces composants sont en général un caractère suffisamment simple pour qu'il soit possible de multiplier, au sein d'une épreuve d'évaluation, les items qui leur correspondent. Nous rentrons ainsi dans les conditions qui assurent les conditions de mesure. Mais ce faisant est-ce bien des compétences que nous évaluons ? Dès lors que le but est de faire acquérir des compétences, il faut prendre en compte le fait qu'une compétence consiste certes à mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi et surtout à sélectionner certains d'entre eux et à les combiner pour répondre à une situation à la fois complexe et originale. L'évaluation séquentielle des différentes ressources impliquées dans une compétence n'est donc pas

pertinente, car elle laisse de côté la partie primordiale de la compétence, c'est-à-dire la sélection et la combinaison d'informations, qui sont constitutives du processus d'interprétation de la situation. Une des difficultés de l'approche par objectifs a été précisément de supposer qu'en décomposant n'importe quelle tâche complexe en opérations élémentaires, on pouvait ramener l'apprentissage de son exécution à la somme des apprentissages séparés de chacune des opérations. Or il n'est pas évident que la maîtrise les procédures impliquées dans une tâche inédite et complexe rende capable la réalisation de la tâche dans son ensemble. La mobilisation appropriée de ressources pour répondre à la situation est le fondement de la compétence. De ce fait, l'évaluation de celle-ci ne peut se ramener à l'évaluation des éléments mobilisés. Pourtant bien que la notion de compétence domine aujourd'hui, beaucoup de dispositifs d'évaluation, institutionnellement construits, comportent surtout des évaluations de procédures et de connaissances élémentaires.

Quelle méthode d'évaluation peut garantir d'une manière valide et fiable qu'un individu détient une compétence ? D'où l'importance de cette question : qu'est-ce qui va permettre, à partir de la réalisation d'un certain nombre de tâches par un individu, d'inférer qu'il pourra réaliser toutes les tâches du même domaine ? Nous ne pouvons avoir une confirmation statistique sur ce point, il faut donc se tourner vers une autre voie. Nous pouvons envisager en effet qu'en examinant la manière dont un sujet s'acquitte d'une tâche, on puisse repérer si elle comporte les caractéristiques typiques d'une conduite compétente :

- Le sujet a-t-il interprété la situation ?
- Fait-il appel à un système de référence externe pour interpréter la situation ?
- Le candidat à une profession pense-t-il à interpréter la situation au moyen de l'état de l'art et des savoirs propres à son champ d'activité ?
- Le sujet maîtrise-t-il ce système de référence ?
- Est-il capable de se servir du système de référence pour sélectionner dans la situation les éléments pertinents ?
- Le sujet maîtrise-t-il les procédures nécessaires à l'accomplissement des actions nécessaires ?
- Le sujet possède-t-il les savoirs informatifs nécessaires à l'accomplissement des actions ? (Rey, 2014, p. 93)

L'auteur propose une épreuve en trois phases : une première phase avec une tâche inédite et complexe exigeant la sélection et la combinaison d'un nombre de procédures et de savoirs informatifs que les élèves sont censés maîtriser au degré de scolarité qui est le leur ; la même tâche est proposée en phase 2, mais elle est découpée en tâches élémentaires et revient à l'élève de déterminer la procédure qui convient à chacune de ces tâches partielles ; la phase 3

est constituée de questions courtes et décontextualisées destinées à voir si les savoirs informatifs et les procédures nécessaires à l'accomplissement de la tâche de départ sont connus.

Cette démarche est proposée dans le cadre de l'étude des épreuves scolaires, cependant elle nous semble tout aussi pertinente et applicable dans le cadre de la FEST. La démarche FEST propose de se confronter d'abord à la tâche complexe réelle, puis de revenir au fur et à mesure, avec un accompagnateur sur les situations rencontrées. Cela remet en cause le modèle traditionnel proposé de progression qui part des bases à acquérir avant de se confronter à la tâche complexe. Nous sommes là dans une démarche actionnelle pure, mais qui renvoie à une évaluation formative et non certifiante – et qui à notre avis ne peut être certifiante - qui est pourtant une demande ou en tout cas une voie de plus en plus sollicitée dans le contexte professionnel. Le chargé de projet de l'OPCA a répondu à cette question, en nous disant explicitement que c'était la performance qui serait évaluée et non la compétence surtout dans l'optique d'un développement massif de la formation (cf. Annexe 3 – Entr1, 18 à 26). La raison avancée est aussi d'ordre organisationnelle. La mobilisation de formateurs ou d'accompagnateurs d'entreprise qui serait nécessaire pour effectuer cette évaluation des compétences serait contre-productrice, sur la durée et nécessite une profondeur d'analyse de la maîtrise des compétences qui selon lui s'apprécie à travers d'autres outils tels que l'entretien individuel professionnel (cf. Annexe 3 – Entr1, 92).

3.2. Le lien entre les certifications professionnelles et FEST

3.2.1. Les certifications professionnelles

Pour faire un tour d'horizon des certifications en place, nous pouvons nous référer au Répertoire National des Certifications Professionnelles (désormais RNCP) qui joue un rôle central dans le cadre du Compte Personnel de Formation (désormais CPF) mis en place dans la loi de mai 2004 qui dispose que les formations éligibles au CPF soient certifiantes ou « une partie identifiée de certification professionnelle classée au sein du Répertoire et visant l'acquisition d'un bloc de compétences » (Code du travail article L.6321-1).

Dans le cadre du processus d'élaboration des certifications, la phase d'analyse du travail que réalisent les professionnels du métier a pour objectif d'identifier et d'ordonner les différentes activités qui peuvent être amenés à être réalisées. Dans la logique de certification professionnelle, le processus d'évaluation peut être organisé autour de la capacité à exercer ces différentes activités et des savoirs qui y sont associés. Mais cela conduit à évaluer

plusieurs fois les mêmes compétences, car nombre d'entre elles sont mobilisées dans plusieurs de ces types d'activités. L'autre option consiste, à l'issue de l'analyse du travail, à rassembler les compétences mobilisées en blocs cohérents au regard de la nature de ces compétences, selon une classification assez standardisées (techniques, organisationnelles, relationnelles, etc.). Mais ce n'est pas sans poser le problème de la prise en compte de contexte spécifique, de la mobilisation des activités en lien direct avec la cible d'un emploi. Mais comment le valoriser ?

Le diplôme, au sens générique, reste un repère social pour une qualification qui protège les diplômés. Le diplôme est une marche assez haute à franchir et aujourd'hui seul la Validation des Acquis de l'Expérience (désormais VAE) représente une alternative intéressante de valorisation d'expérience pour atteindre un diplôme. Avec la mise en place de la VAE, l'expérience professionnelle (mais pas uniquement) devient formatrice et productrice de compétences, sous certaines conditions de validation. Le débat porte sur les limites de la formation non formelle et informelle, en matière de connaissances théoriques et générales, mobilisables dans la mise en œuvre des compétences. Et c'est dans ce cadre que s'inscrit le nouveau dispositif FEST (DGEFP, 2015). Mais qu'en est-il des personnes qui ont décroché, des demandeurs d'emploi sans qualification ? Il s'agit de se poser la question du rôle de la certification comme objectif premier de l'employabilité. Ainsi il y a de fortes chances qu'elles soient constituées de blocs de compétences à forte identification technico-professionnelle, incluant au besoin des compétences « transverses » ou des connaissances nécessaires à l'exécution des tâches prévues dans le bloc. Mais quelles seraient les compétences à retenir ? comment seraient-elles repérables et permettraient-elles l'accès à l'emploi ? Ce bloc de compétences serait-il un ticket d'entrée sur le marché du travail ou de retour sur le marché du travail pour tenir un poste ? Si la question de la valorisation de ces compétences se pose s'est bien dans l'optique de la sécurisation des parcours professionnels. Il est intéressant de mettre en avant ces blocs de compétences, dans la mesure où ils garantissent la possession de compétences immédiatement exploitables, mais aussi la capacité d'en acquérir d'autres, à condition que l'entreprise lui offre un environnement propice au développement de cette capacité d'apprentissage et à la reconnaissance de ses compétences. Mais cela ne représente pas une sécurisation durable, ce n'est qu'une étape.

Il faut donc repenser l'ingénierie d'évaluation dans le cadre de FEST : se baser sur le référentiel d'activités professionnelles, comme dans le cadre des expérimentations en cours des OPCA TS (compétences clés de la propriété) et de l'AGEFOS PME Bourgogne-Franche Comté (référentiel pour les commerciaux). Le référentiel de formation est vu dans un second

temps. Cela laisse un vaste champ d'actions pour les acteurs de la formation pour développer des parcours prenant en compte les différents statuts des stagiaires-apprenants. Cependant cela nous ramène à trois problématiques : le maintien de la valeur diplôme ou titre professionnel en tant qu'ensemble structuré de compétences caractérisant un métier et reconnu sur le marché du travail ; la nécessité de sortir d'une logique de « tout ou rien » afin de faciliter les constructions de parcours et l'accès à la certification, ou, de permettre une employabilité immédiate ; l'identification de blocs de compétences communs à diverses certifications permettant des articulations.

Le dispositif de Certificat de Qualification Professionnelle (désormais CQP) mis en place par certaines branches est présenté comme un dispositif complémentaire aux titres professionnels ou diplômes, en particulier pour répondre aux besoins des publics recrutés. En recourant à des CQP, les branches cherchent à obtenir une attestation de compétences spécifiques, le plus souvent pour les premiers niveaux d'embauche. De manière générale, les CQP sont construits autour d'une ingénierie assez commune sur la base de la définition du métier, d'un référentiel d'activités, décliné en compétences et précisant les modalités de certification par un jury composé de professionnels reconnus. Les CQP supposent la maîtrise de toutes les compétences qui le constituent (pas de compensation). Cependant il ressort de nos échanges que l'OPCA TS est préoccupé par l'accès à la qualification des publics en grande difficulté (situations fréquentes d'illettrisme, d'analphabétisme) pour lesquels le premier objectif est de viser le socle commun de compétences et de connaissances professionnelles (CléA) qui a un objectif plus global. L'articulation entre le CléA et les CQP pourrait être le moyen de professionnaliser ces publics. La question de la relation entre CQP et diplômes, titres interroge de nombreuses branches puisque certaines ont déjà établi une équivalence reconnue. C'est le cas dans le secteur de la propreté pour lequel un arrêté de la DGEFP reconnaît l'équivalence entre un titre professionnel et 2 CQP qui correspond aux premiers niveaux de qualification (source : entretien exploratoire avec la personne chargée de projet de l'OPCA TS).

3.2.2. Les outils de mesure pour valoriser et sécuriser un parcours

Alors que les publics présentent des parcours de plus en plus diversifiés, il y a peu d'instruments de mesure pour les positionner par rapport à l'exercice de leur métier. La FEST semble proposer une opportunité avec une validation, une reconnaissance des compétences attendues pour l'exercice d'un métier. Mais cela représente-t-il une réponse qui permettrait de

sécuriser et de valoriser des parcours professionnels qui relèvent d'approches diverses et de logiques différentes. En effet deux ou trois parcours différents peuvent aboutir à une même certification. Nous assistons à l'apparition et au développement progressif d'une démarche d'ensemble vers plus de lisibilité, de cohérence et de transversalité à un moment où l'emploi nécessite de se préoccuper de plus en plus des mobilités des salariés et de la sécurisation des parcours professionnels. Une mise à plat et la construction de passerelles entre CQP, titres professionnels, diplômes tout en gardant la souplesse nécessaire semblent aller dans le sens des souhaits exprimés.

Si la construction de blocs de compétences qui est envisagée par l'expérimentation FEST via les capitalisations d'expériences semble tout à fait opportune, la construction de bloc de compétences doit d'abord s'accorder sur les réalités sous-jacentes, sur ce que cela regroupe, le définir pour être valable pour toute branche, et faciliter des passerelles, des reconversions entre certifications. Par ailleurs, cela pose la question de la capitalisation : est-ce suffisant pour avoir une certification ? Si cela donne une véritable perspective d'accès continue à la qualification et donc de sécuriser véritablement son parcours professionnel, il semble que le processus certifiant reste la meilleure garantie. Dans ce cadre, la FEST doit réfléchir à son articulation avec la VAE – ce qui est déjà clairement envisagée (DGEFP, 2015) – mais aussi les correspondances avec les titres et diplômes pour proposer de réel parcours. Par ailleurs, il ne faut pas oublier les compétences générales non reliées à un contexte professionnel. Le socle de connaissances et de compétences professionnelles a une finalité affirmée d'insertion sociale pour un public spécifique en recherche d'accès à la formation et ou à l'emploi. Il atteste de connaissances et de compétences utiles à la vie sociale, civique et culturelle appréciées dans le contexte professionnel et doit permettre un accès à la formation professionnelle et à l'emploi. La mise en œuvre de cette première certification interprofessionnelle mérite d'être suivie dans ses déclinaisons par les différents secteurs professionnels.

3.3. Bilan sur l'évaluation dans le cadre d'une FEST

La liste des compétences socialement indispensables est difficile à établir, car elle peut varier considérablement selon les circonstances que peuvent rencontrer aujourd'hui un individu adulte. La grande variété des modes de vie, des statuts sociaux, des conditions économiques, des activités professionnelles, la diversité infinie des expériences individuelles et des projets de vie rendent la tâche insurmontable. Plutôt que de lister des compétences

indispensables, nous constatons que nous nous orientons vers des démarches mentales ou des attitudes, mais sans évoquer le type d'objet ou le type de contexte sur lequel elles s'exercent. C'est un choix intéressant si nous développons des processus didactiques pour y conduire complètement. L'objectif de nos propos n'est pas d'amener toute formation à la certification. Mais il nous semble qu'il est nécessaire de garder une certaine lisibilité sur les formations et les passerelles possibles entre les différents dispositifs. La diversité des profils doit nous conduire à penser la complémentarité entre les systèmes avec un objectif de reconnaissance socialement partagée.

Conclusion

A travers notre étude, nous avons pu être témoin du début de la construction d'un nouveau dispositif de formation FEST au service de la professionnalisation essentiellement pour les TPE-PME, soutenu par les politiques éducatives et linguistiques européennes. Ce type de formation réinterroge les notions d'activité et de compétences que le courant de la didactique professionnelle a exploré pour expliciter et valoriser la synergie entre le travail et la formation. Nous avons souligné les rapprochements possibles entre la didactique professionnelle, et, l'enseignement et de l'apprentissage du français à visée professionnelle. Mais l'innovation de la FEST est de partir de la situation de travail pour offrir un terrain de réflexion pour se former. Nous avons constaté que si l'approche est intuitivement plutôt prometteuse, la définition et le partage de famille de situations ayant un trait commun pour tout métier, reste un chantier complexe. Il faut savoir se détacher de la situation spécifique. De plus, il faut trouver les critères distinctifs perçus comme pertinents - qui peuvent être la finalité de l'activité, le type de compétences mobilisées et/ou le contexte de l'activité – et les rendre explicites, assimilables et reconnaissables pour les stagiaires-apprenants. Par ailleurs, nous avons souligné que l'organisation de l'activité renvoie à un potentiel dépassant largement le cadre de la situation et dépend du rapport du stagiaire-apprenant à la situation et au contexte de réalisation. En effet, il développe des stratégies qui lui permettent d'agir, mais aussi de réguler ses actions. Cette régulation constante se doit d'être conscientisée pour avoir une portée formative et pour être révélatrice de compétences – acquises ou nouvelles. Celle-ci doit donc s'envisager dans le cadre de FEST grâce à un guidage permettant de mieux ajuster le choix des règles d'actions utilisées en fonction de certains paramètres à expliciter. Ce travail à partir de la situation de travail nécessite l'accompagnement d'un acteur qui se place bien en tant que participant à la construction d'une compétence, et non dans la performance de l'activité. Et enfin, avec FEST, même si la reconnaissance des compétences semble être un des objectifs, il est indéniable que celle-ci doit être pensée en lien avec les certifications dans une logique de progression liée à l'évolution de l'autonomisation du stagiaire-apprenant.

Pour conclure, le processus de formation semble se déplacer vers les entreprises avec ce type de dispositif. Même si aujourd'hui dans les textes législatifs, toute la formation ne peut se faire dans l'entreprise, il n'en reste pas moins que si nous poursuivons la logique de la FEST d'enseignement et d'apprentissage des compétences utiles pour le poste, cela donne la main aux entreprises pour décider de la formation et de l'ingénierie induite. Le paradoxe est que ce dispositif ne vise pas uniquement les salariés entrants dans une entreprise. Il est pensé

pour la professionnalisation de manière générale, c'est-à-dire aussi bien pour des salariés en poste depuis plusieurs années, que des demandeurs d'emploi. Ce qui pose la question de quelle forme de contrat de formation pouvons-nous envisager pour la mise en place d'une FEST pour les demandeurs d'emploi dans une optique de déploiement plus large d'une FEST. Cela va nécessiter en France une approche différente entre les entreprises et Pôle Emploi par exemple. Par ailleurs, en poursuivant cette optique, nous devons être vigilant pour ne pas restreindre les actions de formation à ce qui est utilitaire, alors que l'objectif est de problématiser les situations rencontrées et de s'interroger sur ce qui conditionne les échecs et les réussites, et, sur ce qui rend les réponses apportées acceptables ou non. Enfin, il convient aussi de s'interroger sur la graduation des compétences notamment dans le cadre de l'autonomisation, qui ressort comme une compétence clé, mais dont l'appréciation peut facilement être subjective.

Bibliographie et sitographie

- Ardouin, T. (2010). Ingénierie de formation : analyser, concerver, réaliser, évaluer. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M. (1990). L'évaluation en formation. Paris : PUF
- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.
- Berthier, N. (2016). Les techniques d'enquête en sciences sociales - Méthodes et exercices corrigés. Paris : Armand Collin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). L'entretien. Paris : Armand Colin.
- Bourdet, J.-F. (2013). Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco. Paris : Riveneuve éditions.
- Bourdieu, P. (1980). Le Sens pratique. Paris : Editions de Minuit.
- Bouisson, C. et Brau-Antony S. (2005). Réflexivité et pratiques de formations. Regards critiques. Carrefours de l'éducation, pp. 113-122 <https:// Cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm> ; DOI : 10.3917/cdle.010.0113, consulté le 11 juin 2017
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, pp. 1-47.
- Carle-Sellier. (2007). Mission commune d'information sur le fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle. www.senat.fr/rap/r06-365-1/r06-365-11.pdf, consulté le 28 janvier 2017.
- Carras, C., Kohler, P., Szilagyi, E. et Tolas, J. (2007). Le Français sur Objectifs Spécifiques. Paris : CLE International.
- CEDEFOP. (2012). Trends in vocational education and training policy in Europe 2010-12. Luxembourg : Office of the European Union. www.europe-et-formation.eu, consulté le 28 avril 2017.
- CEDEFOP. (2015). Work-based learning in continuing vocational education and training : policies and practices in Europe. Luxembourg : Office of the European Union. www.europe-et-formation.eu, consulté le 28 avril 2017.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs. pp. 9-50. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-2-page-9.htm> ; DOI 10.3917/savo.008.0009, consulté le 24 novembre 2016.
- CIEP. (2016). La formation en situation de travail et d'apprentissage : une priorité internationale et européenne. Focus - Ressources documentaire d'actualité. www.ciep.fr
- Commission Attali. (2008). Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française. 300 décisions pour changer la France. Paris : La Documentation Française. www.ladocumentationfrancaise.fr, consulté le 28 janvier 2017.
- Conseil de l'Europe. (1976). Un Niveau Seuil. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. www.coe.int
- Conseil de l'Europe. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. www.coe.int
- Côté, S., Gagné, C. et Marchessault, L. (2009). Conception et réalisation de formation. Guide 3 Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf

- Coulet, J.-C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. Travail et apprentissage, pp. 181-198.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- De Ferrari, M. (2011). L'autonomisation . Guide Evaluer pour se former dans le dispositif régional "Avenir Jeunes". Paris : Conseil régional d'Ile de France.
- DGEFP. (2015). Soutien au développement des formations en situation de travail. Paris.
- Durive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale. Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. Travail et apprentissages, pp. 25-45.
- Grasset-Morel, V. (2015). Comment valoriser les formations en situation de travail ? Entreprise et carrières.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). L'évaluation en langues. Didier : Paris.
- Inspection Générale des affaires sociales. (2008). Evaluation du service rendu par les organismes collecteurs agréés (OPCA, OPACIF & FAF). www.ladocumentationfrancaise.fr, consulté le 28 janvier 2017.
- Jostes, B. (2007). Union européenne et apprentissage des langues. Politiques et usages de la langue en Europe.
- Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Editions d'Organisation.
- Hoc, J.-M. et Leplat, J. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Cahier de psychologie Cognitive, pp. 49-64.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration des cours. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Raisons éducatives.
- Mayen, P., Pastré, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, pp. 145-198. <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157, consulté le 30 septembre 2016
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, collection F.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. Travail et apprentissages, pp. 46-55.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec bunsen. Etudes de Linguistique Appliquée.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère - Emergence et enseignement d'une discipline. Paris : Centre national de documentation pédagogique, Hachette Education.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours. Paris : Didier.
- Rey, B. (2014). La notion de compétence en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.
- Gérard, F.-M., Roegiers, X., et Wouters, P. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation, pp. 32-42.

- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions. *Activités*, pp. 103-120. <http://activites.revues.org/1259> ; DOI : 10.4000/activites.1259, consulté le 30 septembre 2016.
- Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun . Paris : CLE international.
- Vignier, G. (1980). Didactique fonctionnelle du français. Paris : Hachette.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, pp. 9-36. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm> ; DOI 10.3917/savo.017.0009, consulté le 24 novembre 2016.
- Wittorski, R. (2014). Chenu F. (2015) L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents. *Recherche et formation*, pp. 140-142. <http://rechercheformation.revues.org/266>, consulté le 28 avril 2017.

Décrets et lois consultés :

www.legifrance.gouv.fr

- Décret n° 2015-172 du 13 février 2015 relatif au socle des connaissances et des compétences professionnelles.
- Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.
- Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.
- Loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.
- Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle , à l'emploi et la démocratie sociale.

Articles du Code du travail cités :

www.legifrance.gouv.fr

- Article D.6321-3.
- Article L.6315-1.
- Article L.6321-1.
- Article L.6332-1-1.
- Article L.6353-1.

Index des annexes

Annexes	Contenu	Page(s)
Annexe 1 -	Guides d'entretien	81
Annexe 2 -	Conventions de transcription	83
Annexe 3 -	Transcription de notre entretien du 9 mars 2017	84-99
Annexe 4 -	Transcription de notre entretien du 26 avril 2017	100-114
Annexe 5 -	Rapport de stage	115-122
Annexe 6 -	Convention de stage	123-127

Annexe 1 - Guides d'entretien

Entretien exploratoire du 25 octobre 2016

Participant : le responsable projet de l'OPCA TS

Thème 1 :	Le nouveau rôle des OPCA
	- Texte de la DGEFP
	- Implication dans l'ingénierie de formation
	- Evaluation
Thème 2 :	Les nouveaux enjeux d'apprentissage et modalités à mettre en place
	- Texte de la DGEFP
	- Choix de situations ?
	- Mise en place de nouveaux espaces ?
Thème 3 :	Les éventuelles expérimentations en cours
	- OPCA TS, OPCA volontaire ?
	- Planning de l'expérimentation
	- Accompagnement des entreprises et des salariés

Entretien du 9 mars 2017

Participant : le responsable projet de l'OPCA TS

Thème 1 :	Le développement de la réflexivité des apprenants-stagiaires
	- Formation des accompagnateurs
	- Accompagnement des salariés
	- Posture
Thème 2 :	Le choix des situations-problèmes
	- Comment ?
	- Programme fixe
	- Besoin d'adaptation de la formation
Thème 3 :	Les conséquences en termes d'évaluations
	- Certification
	- Obligation légale de documentation

Entretien du 26 avril 2017

Participant : la formatrice de le formation MCCP – Libero

Thème 1 :	La description du programme
	- Public visé
	- Modules
	- Organisation des modules
	- Evaluation : accompagnée ou non ?
Thème 2 :	La formation des formateurs sur la tablette
	- Texte de la DGEFP
	- Choix de situations ?
	- Mise en place de nouveaux espaces ?
Thème 3 :	Ton ressenti
	- Posture du formateur
	- Retour des stagiaires

Annexe 2 – Conventions de transcription

Les conventions de transcriptions que nous avons utilisées, inspirées des conventions ICOR.

:	Allongement du dernier son vocalique (nombre de : relatif à la durée de l'allongement)
-	Amorce de mot
[]	Chevauchement de parole
+	Enchaînement des interventions
(())	Information extralinguistique
UNE	Le locuteur parle plus fort, accent d'intensité
°	Le locuteur parle moins fort
XXX	Mot ou passage inaudible
/, //, ///	Pause brève, moyenne, longue
*	Rires
^	Ton interrogatif

Annexe 3 – Transcription de notre entretien du 9 mars 2017

(Entr1)

Entretien avec la personne chargée du projet FEST pour l'OPCA TS (TS)

Entretien réalisé par : Sandhia Aveline (SS)

Date : 9 mars 2017

Lieu de l'entretien : Villejuif dans les locaux de l'OPCA TS

Durée de l'entretien : 42 minutes et 59 secondes

Retranscription de : 23 minutes et 28 secondes de l'entretien

SS	1	commencer comme ça /d onc euh voilà /en fait donc euh voilà / dans la définition de la compétence et en fait il propose en fait trois phases je je vous laisse regarder / donc la première phase qu'est pas forcément une phase assez traditionnelle c'est proposer d'emblée une tâche complexe / euh : et inhabituelle / dans une deuxième phase après de proposer éventuellement deux étapes / pour faciliter la compréhension / et la troisième phase c'est de : voir les savoirs informatifs qu'il appelle informatifs en fait dans / qui sont les savoirs par exemple / savoir calculer à faire une multiplication où d'habitude on fait l'évaluation /essentiellement là-dessus
TS	2	oui
SS	3	et en fait je trouvais que la démarche était intéressante par rapport euh bah à justement à identifier / c'qui marchait pas dans le mobilisation de compétences / est-ce que ça v'nait du savoir de base qu'on connaissait pas ^ est-ce que ça vient du fait qu'on identifie pas la situation ^ ou est-ce qu'on est capable de le faire mais / parce que on a une intuition
TS	4	+ mmm
SS	5	+ une expérience ^ et je trouvais ça assez intéressant et / je me posais la question justement / alors je sais que vous n'êtes pas nécessairement dans l'action aujourd'hui de FEST mais que vous y réfléchissez / c'est / au niveau de l'évaluation justement qui est envisagée : à à l'issue de la formation FEST / comment elle est envisagée justement si elle est envisagée sur une action : donc sur une performance pure ^
TS	6	mmm

SS	7	ou si elle est envisagée dans la décomposition : ^
TS	8	mmm, moi ce que je pense, 'fin, FEST il a (XXX) euh pour l'instant nous sommes un terrain expérimental
SS	9	+ mmm
TS	10	+ sur des toutes petites +
SS	11	[sur des toutes petites :]
TS	12	[avec les moyens] d'observation [assez élevée]
SS	13	[mmm]
TS	14	+ maintenant il ce qu'il faut aussi c'est travailler un dispositif qui puisse être euh
SS	15	+ transférable^
TS	16	+ bah surtout de manière massive quoi
SS	17	+ d'accord
TS	18	+ et euh donc du coup le le GRAIN de euh le GRAIN de l'évaluation de la compétence/ i' peut /i' i' pourra pas être [XXX]
SS	19	[à l'issue de la formation]
TS	20	si il pourrait être à l'issue de la [formation]
SS	21	[d'accord]
TS	22	mais on risquera je pense qu'on va se trouver / nécessairement parce que on peut pas mobiliser une personne :
SS	23	+ mmm
TS	24	qui a une : bon- bonne maitrise du de : la des notions de compétences et des / et des euh ce qui structure les compétences
SS	25	+ mmm
TS	26	+ on risque de de se retrouver dans une : dans un dispositif d'évaluation euh / sur la performance réalisée par des euh par des formateurs : tu- OU des tuteurs d'en-d'entreprise
SS	27	+ [d'accord]
TS	28	+ [C'est-à-dire] [XXX]
SS	29	[on privilégie une performance
TS	30	+ donc je ne savais pas réaliser l'activité maintenant je sais la réaliser
SS	31	+ d'accord
TS	32	+ la le détail / [des compétences acquises euh, [XX
SS	33	[des compétences] [ça sera pas vu dans ce cadre là

TS	34	+ je/ pense pas
SS	35	[vous n’imaginez pas]
TS	36	[XXX] je l’imagine pas dans dans une situation
SS	37	+ d’accord
TS	38	+ massive de déploiement de de la formation en situation de travail
SS	39	+ d’accord donc on resterait dans une évaluation de performance du coup // [a priori mais :]
TS	40	[a priori] PARce que je pense que le travail d’a d’analyse : / des compétences euh : et euh : et / fin et suppose une forte expertise quoi
SS	41	+ mmm
TS	42	+ d’évaluateur qui euh / qui est un peu incompatible avec le: / le principe de d’une : /
SS	43	+ de fest
TS	44	+ de fest DANS une dimension : générale quoi +
SS	45	+ et donc du coup l’évaluateur ça serait qui ^ / ‘fin vous envisagez qui comme évaluateur ^
TS	46	+ euh je pense que c’est chaque entreprise qui va / qui va créer son : alors que peut-être avec l’appui de : [cabinet]
SS	47	[Mmm]
TS	48	ou d’organisme de formation / ou de : d’OP- OPCA ou j’ sais pas quels inter- / quels sont les intervenants et à mon avis il y a plusieurs plusieurs : sortes / euh : je pense que l’entreprise va va créer son son dispositif et va va travailler avec euh : avec le conseil avec le : conseil [en formation]
SS	49	[d’accord]
TS	50	sur /le dispositif et et la possibilité de / les possibilités d’évaluation
SS	51	+ donc du coup l’évaluateur il pourrait être euh : ‘fin / euh on on en avait discuté déjà la dernière fois sur euh : / sur éviter un hiérarchique : de façon à ce qu’ y est pas cette relation de euh / objectif évaluation dans le sens [euh :]
TS	52	[Oui oui oui alors]
SS	53	sanction on va dire [ça comme ça]
TS	54	[euh à mon avis] dans certain secteur / peut-être dans la propreté en particulier / on va av-/ on va avoir du mal à exclure le hiérarchique du dispositif

SS	55	+ d'accord
TS	56	+ maintenant il faut que le hiérarchique comprenne qu'il est p'us dans une euh / dans une fonction euh
SS	57	+ hiérarchique
TS	58	+ hiérarchique [justement
SS	59	[dans une fonction for] 'fin, formative [pas sommative]
TS	60	[Ouais] formative mais sur un AUTRE angle du management qu'est là [qu'est là]
SS	61	[d'accord]
TS	62	le développement des compétences
SS	63	+ d'accord
TS	64	+ qu'y ait pas de confusion 'fin pas de sanction quand y'a y'a une erreur ou
SS	65	+ mmm
TS	66	+ comme une comme une : [imperfection] mais que, voilà qui est plutôt une [démarche] d'analyses
SS	67	[XXX] [d'accord]
TS	68	du pourquoi erreur et
SS	69	ok / euh :: d'accord donc euh du coup / 'fin en résumant avec mes mots hein mais du coup l'évaluation restera sur une performance /// 'fin
TS	70	en pratique [oui]
SS	71	[en pratique] en pratique d'accord
TS	72	+ parc' que c'est qui y a [de plus facile]
SS	73	[sur du court terme]
TS	74	[à absorber]
SS	75	[à faire] mais est ce qu'on peut / envisager sur du long terme /quelque chose 'fin quand je dis long terme ca veut dire euh pouvoir le le le faire à différentes phases de la vie de : l'employée en fait // est-ce qu'on peut envisager quelque chose peut être d'un peu plus évolutif peut être un peu plus fin sur la compétence / est-ce que vous pensez que ca vaut le coup 'fin du coup dans le cas [fest
TS	76	[ahheuh, pour mo-] pour moi euh / y faut y faut une évaluation à court terme entre [guillemets]

SS	77	[mmm]
TS	78	pour euh pour euh valider en fait l'efficacité de la formation en situation de [travail]
SS	79	+ [mmm] ça fait partie du contraintes qu'il y a aussi euh dans fest ^
TS	80	Euh oui ca fait partie
SS	81	[dans le, dans les demandes de fest]
TS	82	[c'est des documents qui sont à l'étude]
SS	83	+ d'accord
TS	84	euh parce qu'effectivement il va falloir distinguer les la situation de travail formative et non-formative
SS	85	+ mmm
TS	86	+ pour qu'elles soient formatives il faut qu'il y ait un : / une évaluation des compétences en amont et une évaluation des compétences en aval
SS	87	+ d'accord
TS	88	+ après ça le le progrès sur sur le long terme
SS	89	+ mmm
TS	90	+ i' peut être suivi mais a priori je / a priori j'me dis qu'y a d'autres instruments qui qui [le permettent]
SS	91	[qui le permettent] d'accord
TS	92	+ par exemple euh l'entretien professionnel
SS	93	+ d'accord / ok
TS	94	+ mais c'est c'est c'est certain que euh c'est un peu COURT / d'é- d'évaluer à l'issue d'une période : / de formation en situation de travail / c'est un peu court d'évaluer voilà le lendemain euh
SS	95	+ oui parce que du coup en terme de durée / vous allez envisagez quoi c'est une journée qui est envisagée^
TS	96	+ non non c'est plus que ca euh
SS	97	+ 'fin
TS	98	euh le // c'est pas encore dé-défini / ça peut être un un une situation de de formation qui s déroule sur plusieurs plusieurs jours
SS	99	+ d'accord
TS	100	+ voir même plusieurs semaines
SS	101	ok

TS	102	euh parce que en fait ce qu'on ce qu'on veut pas c'est euh / c'est euh sorti- fin créer une une situation de formation euh [décontextualisé]
SS	103	[XXX]
TS	104	ouais mais mais euh voir comment la personne / s'améliore sur sur une thématique donnée
SS	105	+ d'accord
TS	106	+ ça peut être par exemple les gestes et postures
SS	107	+ d'accord
TS	108	+ euh : certains techniques / sur une période un peu élargie
SS	109	[et] + d'accord
TS	110	et euh donc du coup
SS	111	+ donc ça voulait dire que un aller-retour entre la formation et euh la pratique et puis revenir [en formation]
TS	112	[non non]
SS	113	enfin ça peut être des jours euh
TS	114	+ revenir en formation ou en tout cas faire faire du un / une séquence de debriefing
SS	115	+ oui, voilà
TS	116	[une séquence] d'analyse réflexive [quoi]
SS	117	[les causeries ouais] [mmm] d'accord [ok]
TS	118	[sur euh] sur le développement et euh
SS	119	+ d'accord
TS	120	+ d'activité
SS	121	+ vous avez envisagé l'aller-retour [en fait] pour le [réflexif]
TS	122	[ouais] [ouais]
SS	123	d'accord / ok / °ça me fait penser un peu au situation de professionnalisation qu'i' y a à l'université en fait / ou 'fin ou y a des appren- ou l'apprentissage on va dire de manière générale
TS	124	ouais ouais c'est des choses qu'on retrouve dans certains secteurs qui sont déjà installés depuis très longtemps mais
SS	125	+ mmm
TS	126	comme il y a des communautés de pratiques dans le secteur médico-social [par

		exemple]
SS	127	[d'accord oui oui]
TS	128	comme ça
SS	129	d'accord ok / et euh :: du coup ah oui et en fait j'avais une autre question c'était par rapport aux situations que vous avez euh 'fin / je me posais la question de comment vous organisez la formation / puisqu'on dit euh formation en situation de travail / mais par exemple pour la propreté est ce que ca veut dire dans le lieu de travail
TS	130	Ouais
SS	131	ou est ce que [ça veut dire]
TS	132	[ouais ça veut] dire sur le poste de travail dans le lieu de travail
SS	133	+ dans le lieu de travail
TS	134	+ chez le client
SS	135	+ donc chez le client donc
TS	136	+chez le client/ en fait le euhm un des premiers projets qu'on a / c'est un projet qui euh / prend appui sur un dispositif de formation à distance
SS	137	d'accord
TS	138	+ d'une formation digitalisée c'est a dire [que]
SS	139	[oui] vous m'aviez montré avec une tablette
TS	140	+ oui voila c'est ca
SS	141	+ d'accord
TS	142	+ donc il y a une séquence un petit peu théorique
SS	143	+ d'accord
TS	144	+ un temps de de mise en pratique dont on n'a pas encore : vraiment défini le : / la durée mais on pense qu'i' faut pas i' faut pas être sur euh / bon formation avec Libero plus deux heures et puis
SS	145	+ d'accord et après
TS	146	+ on considère que c'est / il faut [laisser le] temps
SS	147	[d'accord]
TS	148	+ il faut laisser de l'expérience se fomer autour de /de : la thématique sur laquelle on a on s'est un peu concentré

SS	149	+ d'accord
TS	150	+ et puis euh / et puis euh / voir : / à travers ce cette démarche d'analyse réflexive /sur le temps comment est-ce que la personne s'appréhende et / [intègre]
SS	151	[d'accord]
TS	152	+ intègre le en situation le euh [XXX]
SS	153	[d'accord] ça c'est intéressant de laisser de le temps parce que du coup euh par rapport a /'fin même par rapport à l'acquisition de la compétence de mobilisation je je je trouve que le fait de laisser du temps / c'est un / pour le coup fin je vois par exemple par rapport aux APP ou on dit bah il faudrait que le lendemain il sache toute de suite ce qu'ils font ce qu'ils doivent faire en centre de ressources c'est sur que ça ne peut pas marcher / mais par contre dans le temps
TS	154	il faut laisser [du temps]
SS	155	[voilà]
TS	156	+ pour que la personne puisse s'ajuster [XXX]
SS	157	[XXX] qu'il puisse modifier euh son : / sa façon de penser initiale et puis ça voilà / d'accord ok donc euh ok
TS	158	+ et puis qu'elle se retrouve en en face de d'une variété de sit- de : [de situations]
SS	159	[de situations] ouais ouais parce que là c'est utile d'avoir des situations différentes
TS	160	+ c'est dans la propreté / il y a beaucoup de protocoles
SS	161	+ mmm
TS	162	+ beaucoup de : / et donc c'est c'est du théorique ça
SS	163	+ ouais
TS	164	+ en pratique les choses se : se passent [jamais]
SS	165	[comme ça]
TS	166	+ comme une formation peut l'indiquer avec / effectivement des
SS	167	mais alors ça du coup / dans la formation sur tablette / euh on donne une les instructions POUR / la situation idéale ^
TS	168	+ voila ouais exactement
SS	169	+ [on ne donne pas d'exemple]
TS	170	+ [on donne le protocole]
SS	171	+ on donne pas d'exemple de situation qui serait pas conforme
TS	172	+ Ouais

SS	173	+ d'accord
TS	174	+ et l'intérêt justement de la formation de situation de travail c'est bon / d'une part euh bon d'intégrer LE protocole [mais]
SS	175	[mmm]
TS	176	de le mettre en pratique pratique et de l'adapter selon les la diversité des situations et euh parfois bah / ce qu'il peut amener à NE PAS SUIVRE le protocole [mais]
SS	177	[mmm]
TS	178	+ mais quel point est-ce qu'on a choisi de pas suivre est ce que [c'est]
SS	179	+ et par cont- y a juste euh comment vous me le décrivez du coup dans l'organisation donc vous faites la tablette / euh deux heures de [réflexion] à peu près ou
TS	180	[oui] + bah, la tablette : elle le l'utilisation ça dépend du sujet mais / le là on en fait la tablette en fait euh enfin le Libero 3.0 il couvre toutes les activités de l'agent de service
SS	181	+ d'accord
TS	182	+ donc on fait focus sur [une
SS	183	[sur] une [d'accord]
TS	184	[ou deux] donc ça / y a des vidéos / y a des petits quizz d'entraînement
SS	185	+ d'accord
TS	186	+ tout ca c'est accompagné entre l'agent de service et le
SS	187	+ [et l'accompagnateur]
TS	188	[et l'accompagnateur]
SS	189	vous avez défini un nom ou pas ^
TS	190	l'accompagnateur moi j'trouve ça pas mal
SS	191	+ [d'accord]
TS	192	[mais] effectivement ça peut être son manager ça peut être un formateur interne [donc]
SS	193	[en fait] je trouve ça intéressant de changer de nom en fait
TS	194	Ouais mais je pense que c'est [pas mal accompagnateur]

SS	195	[c'est juste du coup] 'fin après ça peut être autre chose mais
TS	196	on pourrait aussi dire tuteur de formation [en situation de travail]
SS	197	[oui oui oui] voilà mais : c'est juste de changer de nom
TS	198	[il y a plusieurs]
SS	199	[même] pour les personnes qui vont être suivies c'est / ça peut être plus FACILE de dire que c'est une autre optique
TS	200	ouais
SS	201	'fin bon
TS	202	c'est joli en plus comme terme
SS	203	euh moi j'aime bien * du coup euh : du coup il y a cet 'fin l'accompagnateur l'échange [après]
TS	204	[voilà] ensuite la personne va être mise en situation
SS	205	+ mise en situation et le debrief il se fait [quand]
TS	206	[et ben] le débrief euh ce qu'on a prévu euh mais ça ben ça sera à confirmer / euh carrément de laisser à un mois en fait
SS	207	ah oui //
TS	208	un mois pour euh / donc avec consigne à la personne de de réfléchir sur euh
SS	209	+ ouais
TS	210	+ la manière dont elle fait / et euh : et puis donc elle à l'issue de ce mois là il y a y a un rendez-vous un point qu'est qu'est fait et puis euh où on analyse le les / la façon de faire
SS	211	+ mmm
TS	212	+ est-ce qu'il y a eu un apprentissage ^ est ce qu'il y a un développement ^ est-ce que elle est ce que la façon de faire a été modifiée ^ / et en fonction de quoi ^
SS	213	d'accord // euh alors c'est une question complètement naïve hein mais un mois / moi je sais quand je dis naïve c'est parce que je ne me rends probablement pas compte mais je me dis peut être que dans y a après un mois ils vont avoir complètement oublié euh la formation / on va dire le standard / QUE dans la pratique il le pratique tous les deux jours / je ça je suis certaine mais du coup d'avoir le feedback un mois après je me dis euh bah ça veut dire dans un mois ils pff / ils font soit comme ils ont vu soit pas du tout

TS	214	mmm ben en fait nous ce qu'on veut euh
SS	215	Je comp- j'COMPRENDS c'est important de réflé- le temps de [XXX je suis assez d'accord]
TS	216	[XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX] je comprends ce que vous : vous dites mais en fait mais / à l'issue de la formation il y a quand même une petite séquence d'évaluation
SS	217	+ d'accord
TS	218	+ immédiate
SS	219	+ ok / d'accord
TS	220	+ mais mais qui nous n'est pas euh
SS	221	+ sur la compréhension [en fait de ce qu'ils ony eu]
TS	222	[sur la compréhension] y a une petite mise en situation mais qu'est qu'est 'fin plutôt euh : / pour s'assurer que la personne a intégré le le geste [euh]
SS	223	[d'accord]
TS	224	[immédiatement]
SS	225	[immédiatement]
TS	226	Si vous voulez ce qui nous intéresse [c'est :
SS	227	[après sur la durée
TS	228	c'est le c'est la façon dont les choses sont / se passent avec le temps avec à nouveau une variété de situations qui euh / qui vient un peut modifier euh l'apprentissage : en route quoi du
SS	229	+ d'accord / et du coup le débrief par rapport aux personnes donc qui qui qui ont suivi cette formation y se fait à l'oral ^
TS	230	+ ouais
SS	231	+ vous les incitez à réfléchir mais ils n'ont pas de choses à remplir à l'écrit [ou de choses comme ça]
TS	232	[non non]
SS	233	c'est vraiment [XXX]
TS	234	[non non on] ça servirait pas à grand chose de venir introduire de l'écrit, euh

SS	235	c'est pour ca que je pose la question c'est juste pour savoir si ça faisait une barrière supplémentaire * éventuellement par rapport à ça / d'accord / ok / et donc en terme de situation vous m'avez dit que vous avez différents thèmes // euh pour la propreté vous avez défini différents thèmes / ces thèmes vous les avez définis comment ^
TS	236	Bah ça c'est [par rapport] aux besoins euh : de l'entreprise
SS	237	[par rap-] d'accord, ok
TS	238	par rapport aux salariés aux besoins identifiés
SS	239	Euh ma question alors pour aller jusqu'au bout * de ma question c'est pour savoir si c'était des thèmes généraux et peut être des thèmes que les gens maitrisent complètement et en fait qui seraient peut être pas, si ((quelqu'un entre dans le bureau)) qui serait peut être pas utile pour la formation ou ça a été vraiment définie comme ce qui était vraiment utile parce qu'identifié comme point / d'amélioration
TS	240	en fait on on va tester sur sur deux grands types de publics
SS	241	+ d'accord
TS	242	+ un public de novice
SS	243	+ d'accord
TS	244	+ entrant dans le métier
SS	245	+ ok
TS	246	+ et un public [expérimenté]
SS	247	[expérimenté] d'accord
TS	248	+ on pour l'instant on préjuge : rien des différence des résultats
SS	249	d'accord
TS	250	+ parce que il y a une : / l'entrant on peut supposer qu'il a absolument pas les techniques mais euh le l'expérimenté on peut supposer qui s'il les a eu / euh :
SS	251	[il a pu forcément]
TS	252	[au fils du] temps / il y a pu avoir de défauts qui se sont installés alors les défauts y vise pas y vise pas que la : / l'efficacité
SS	253	+ mmm
TS	254	+ ça vise aussi le : / ça vise aussi euh : la sécurité le
SS	255	+ d'accord
TS	256	les postures etc y a des tas de : c'est une professions où euh : / si on exerce euh /

		un peu n'importe comment on peut vite avoir des des TMS des
SS	257	+ Ouais / d'accord
TS	258	+ ou des accidents [de travail]
SS	259	[des accidents ouais]
TS	260	+ des gens qui nettoient les escaliers il y a des TECHNIQUES / pour nettoyer un escalier/ faut prendre la rampe d'un côté
SS	261	= ouais
TS	262	on a vite fait de : / de s'affranchir de certaines
SS	263	+ d'accord
TS	264	+ TECHNIQUES mais qui génèrent ensuite des
SS	265	+ d'accord
TS	266	+ qui peuvent générer des problèmes
SS	267	Ok / bon très bien / euh : du coup je réfléchissais justement sur la définition des situations des FAMILLES de situation dans le cadre de mon mémoire // bon la définition de famille de situations elle peut être tout à fait large et d'un point de vue de mon point de vue ça va dans telle famille de situations mais du point de vue de quelqu'un d'autre / c'est pas du tout le même type de / FAMILLE parce que la façon de faire justement le / on va dire le le modèle / pour parler un mot de chercheur COGNITIF / mon modèle cognitif est probablement différent de la personne qui est à côté de moi / donc je ne les mets pas forcément dans la même famille de situations et donc du coup je n' mets pas forcément en oeuvre les mêmes schémas dans ma tête / que la personne qui est à côté de moi donc c'est pour ça que j' demandais si les familles vous aviez tout vu / 'fin, vous regardez toutes les familles des situations / ou si vous en a laissé sélectionner certaines / par [rapport à aux besoins]
TS	268	[ben y a y a y a] y a les les situations de mise en oeuvre de techniques
SS	269	+ mmm / et ça mais ça c'est des techniques je dirai : à apprendre ['fin : voilà]
TS	270	[oui c'est technique] à apprendre et puis derrière il y a des euh les compétences transverses qu'on :
SS	271	+ d'accord
TS	272	+ qu'on cherche à à travailler
SS	273	d'accord donc ça serait peut être plus là-dessus °où il y aurait des familles qui peuvent 'fin

TS	274	le la partie relationnel par exemple/ euh : les règles de sécurité santé au travail
SS	275	+ mmm d'accord ok ben très bien / donc je vais avancer avec ça / déjà / ça m'aide beaucoup parce que en fait comme moi je réfléchis dans mon coin : avec mes lectures : / maintenant aussi en travaillant chez Améri j'vois sur l'aspect apprendre à apprendre aussi pas mal des choses donc d'avoir votre feedback ça m'aide beaucoup à : / m'organiser dans mes dans mes idées /donc je vous remercie vraiment pour ça et je voulais juste vous demandez est ce que je peux vous m'aviez donné un document / que j'ai sur mon pc là mais / euh où il y avait le schéma général de fest que la DG [j'peux XXX]
TS	276	[XXX ouais ouais]
SS	277	je voulais juste savoir si j'peux le réutiliser ^ / je voulais avoir votre autorisation / sinon je l'écrirAI c'est pas très grave / c'est juste euh que j'le trouvai intéressant dans : dans l'explication
TS	278	je reviens sur les familles de situation
SS	279	oui
TS	280	vous voulez m'expliquer un peu pourquoi vous recherchez ça ça c'est intéressant
SS	281	parce que en fait je voudrais savoir si dans une formation/ 'fin la question que je me pose c'est est-ce que dans une formation je dois traiter toutes les familles de situation ou pas ^
TS	282	mais donnez-moi des grandes familles de situations
SS	283	euh des grandes familles de situations / alors euh : pff / là pour le moment j'ai travaillé dans le référentiel du socle : / comment dire : CléA / donc euh c'est des 'fin que j'ai récupéré parce que ça m'a donné des idées mais euh / savoir mobiliser euh : / par exemple y' a des quest- la partie mathématique c'est des calculs mathématique adéquats : dans les différentes situations / ça peut être différents types de calculs / c'est pas ça qui est important : 'fin / c'est pas ça qui définit finalement la compétence c'est plutôt la façon dont je vois la situation dans ma tête que je fais le le comment dire / le rapport entre les différents éléments / qui j'me dis je vais utiliser telle et telle opération / mais pour le coup est-ce que ça veut dire que je dois faire un cours de mathématique ou est-ce que je dois faire un cours de logique en fait // donc en fait j'essaie j'me pose la question ben [les familles de situations]
TS	284	[et là] on sort un petit peu de la formation en

		situation de travail, c'est
SS	285	non non j'ai pris celui-là parce que je travaille sur le module mathématique mais voilà
TS	286	[XXX] 'fin mon mon point de vue mais euh
SS	287	+ mmm
TS	288	+ mais c'est que mon point de vue et puis il arrive un peut tôt / c'est que la euh la formation en situation de travail c'est un ingrédient c'est une euh : / voilà on on ON est mis en situation
SS	289	+ mmm
TS	290	vous vous débrouillez dans le dans la dans le / dans le con[texte profession]nel
SS	291	[dans le contexte]
TS	292	avec toutes ces dimensions de variabilité qu'il peut y avoir / après on on ANALyse / la manière dont on s'y est pris pourquoi on a fait tel ou tel choix ou est-ce que :
SS	293	et en fait euh voila
TS	294	et APRES peut être qu'en formation on peut travailler la partie logique
SS	295	Alors, j'y ai pris logique c'est peut être pas le plus approprié dans dans les circonstances mais ce qui m'intéresse enfin ce qui m'intéressait c'est de voir le cheminement en fait // ce qu'on cherche a alors °parce que je partais du point de vue de ce qu'on cherche à évaluer à la fin de la formation / °donc bon vous avez répondu à ma question sur à court terme c'est une performance
TS	296	[oui, ça reste qu'une]
SS	297	[XXX] voilà mais ça s'entend très bien c'est pas mais euh moi j'essaie de le voir d'une perspective compétence
TS	298	+ mmm
SS	299	+ et de me dire du coup la compétence est-ce que c'est / réfléchir comme moi je réfléchis / qui est l'attendue sociale entre guillemets / ou c'est simplement réfléchir d'une certaine façon ou quelque soit cette façon et du coup je me pose la question qu'est ce que je dois faire moi dans la formation
TS	300	+ mmm
SS	301	pour pouvoir ouvrir ces possibilités en fait ^
TS	302	C'est fest là où y a une une innovation c'est qu'on n'est plus dans le champ' fin / c'est le le travail et et l'environne- son environnement qui devient le

SS	303	mais du coup ca veut dire créer une Situation ^
TS	304	Alors faut se méfier quand on crée des situations
SS	305	Bah
TS	306	parce que l'intention pédagogique qui [vient]
SS	307	[bien sûr]
TS	308	un petit peu [modifier]
SS	309	[modifier] la situation qui n'est pas forcément une situation qu'on va trouver
TS	310	voilà
SS	311	donc c'est pour ça que dans créer la la la situation / qui est mon intention pédagogique est-ce qu'elle est utile pour vous dans la réalité Peut-être je n'ai pas [bien exprimé ma question, mais]
TS	312	[alors là XXX] si on prend le cas de la des formations en alternance on a souvent ce principe là
SS	313	+ évidemment
TS	314	+ le centre de formation d'apprentis d'ailleurs créer des mises en situation
SS	315	+ mmm
TS	316	+ et il dit voilà je je vous mets en situation de quelque chose que moi entre guillemets je suppose [être la réalité] que vous allez rencontrer là-bas
SS	317	[exactement]
TS	318	+ euh la formation en situation de travail c'est un peu l'inverse / c'est-à-dire on a une expérience qu'on a plus ou moins euh :
SS	319	façonnée
TS	320	façonnée en fonction d'un certain nombre de choses et puis c'est de les retravailler après qui est [XXX] pardon qu'est intéressant
SS	321	En fait, euh
TS	322	Et là et là le formateur entre guillemets il a moins de chance d'être à coté de la plaque
		Fin de la transcription

Annexe 4 – Transcription de notre entretien du 26 avril 2017

(Entr2)

Entretien avec la formatrice en charge de la formation Libero (Form)

Entretien réalisé par : Sandhia Aveline (SS)

Date : 26 avril 2017

Lieu de l'entretien : Paris dans les locaux d'AMERI Conseil et Formation

Durée de l'entretien : 23 minutes et 51 secondes

Retranscription de : de 0 minutes et 0 secondes à 6 minutes et 31 secondes (1^{ère} partie)

De 7 minutes et 3 secondes à 19 minutes et 8 secondes (2^{ème} partie)

Première partie – début 0'00		
SS	1	voilà donc dans le cadre de mon mémoire je t'interroge puisque toi t'as une expérience vécue sur Libero // donc est-ce que tu pourrais déjà me présenter le programme DANS les grandes lignes hein en fait
Form	2	alors euh dans le programme Libero donc : c'est basé : donc sur le programme donc de la maîtrise des compétences clés de la propreté
SS	3	+ d'accord
Form	4	euh mais c'est un programme qui a été développé en fait pour faire de la formation continue : sur le terrain
SS	5	+ d'accord
Form	6	donc + l'objectif c'est que en fait c'est une plateforme
SS	7	ok
Form	8	Euh donc euh donc qui s'appelle enfin qui s'appelle INI voilà
SS	9	+ d'accord
Form	10	et euh et en fait cette plateforme elle est censée être à l'usage euh / des chefs d'équipe
SS	11	+ d'accord
Form	12	euh qui pourraient avoir besoin de former / sur des points un peu précis / euh les salariés euh / à des moments euh on va dire euh quand ils s'en sentent euh / voilà le besoin, quand ils pensent que c'est un moment opportun
SS	13	+ d'accord
Form	14	+ par exemple s'ils voient qu'un salarié a des faiblesses sur une technique de nettoyage

SS	15	+ d'accord
Form	16	bah ils vont pouvoir les faire travailler sur un module un peu particulier
SS	17	+ d'accord
Form	18	+ donc y a différents modules en fait sur cette plateforme
SS	19	Ok
Form	20	+ alors je les connais pas là tout de suite par cœur
SS	21	ok non bah
Form	22	mais par exemple / y a les parties communes / y a les sanitaires
SS	23	+ d'accord
Form	24	+ euh y a aussi la relation avec le client ET avec l'équipe
SS	25	+ d'accord
Form	26	+ euh y a une partie euh / euh techniques professionnelles
SS	27	+ d'accord
Form	28	+ Euh y a aussi quelque chose sur l'environnement
SS	29	+ Ok et j'imagine sur la sécurité euh : ^
Form	30	+ Y aussi des choses sur [la sécurité]
SS	31	[d'accord]
Form	32	+ bien sûr ouais
SS	33	+ ok et donc du coup vous vous en servez comment de la plateforme / pendant le la formation ?
Form	34	Alors du coup nous on ne peut pas le faire exactement comme c'est sensé être utilisé sur le terrain
SS	35	d'accord
Form	36	+ euh donc l'outil qui est utilisé c'est la tablette
SS	37	+ d'accord
Form	38	+ et en fait à partir de la tablette on s'connecte euh / à l'application
SS	39	[INI]
Form	40	[INI]
SS	41	+ d'accord
Form	42	euh et ensuite une fois qu'on est enregistré sur cette application / euh on sélectionne la personne / que avec laquelle on va travailler
SS	43	+ d'accord
Form	44	+ on rentre donc sur son interface

SS	45	+ d'accord
Form	46	et euh / sur son compte en fait après / bah on va pouvoir faire les activités qu'on veut
SS	47	+ d'accord donc ça veut dire / on transmet la tablette à la personne avec qui on travaille [ou chacun a sa tablette^]
Form	48	[en fait] bah en fait chaque personne : a la tablette / mais en fait euh je pense que dans la pratique / ils auraient pensé que /le chef d'équipe par exemple utilise une tablette / avec le salarié
SS	49	d'accord ok
Form	50	Je pense qu'ils l'utilisent en même temps / donc après y a une partie euh pour chaque module
SS	51	+ mmm
Form	52	+ y a une partie d'observation
SS	53	+ d'accord
Form	54	Alors / c'est pas exactement pour chaque module hein / certains modules n'ont pas toutes les parties
SS	55	+ d'accord
Form	56	+ mais y a une partie observation en général / une partie euh : / plus pratique où là vraiment c'est plus pour le chef d'équipe
SS	57	+ d'accord
Form	58	+ pour qu'il évalue euh / les savoirs de /du salariés
SS	59	+ d'accord
Form	60	+ sa pratique euh / ils ont en fait des grilles
SS	61	+ d'accord
Form	62	+ par XXXX
SS	63	Ok
Form	64	+ et puis une partie euh / qui est plus / méthode
SS	65	+ d'accord
Form	66	+ donc là c'est plutôt des activités pour s'entraîner pour le salarié
SS	67	d'accord / tout ça dans le même module en fait ^
Form	68	+ voilà
SS	69	+ du coup c'est vraiment partagé : / entre le chef d'équipe et le salarié
Form	70	+ voilà c'est vraiment : /censé être en interaction

SS	71	d'accord
Form	72	+ donc en fait par exemple si : / le chef d'équipe bah / il a vu qu'il y a un problème / il peut mon montrer la vidéo d'observation au salarié
SS	73	+ mmm
Form	74	+ et puis après le salarié peut faire des des activités d'entrainement
SS	75	d'accord
Form	76	+ou en même temps / le : chef d'équipe peut voir s'il a : / bah compris
SS	77	+ mmm
Form	78	+ ce qu'il avait vu dans la vidéo par exemple
SS	79	d'accord
Form	80	+ et ensuite il peut évaluer son travail sur le terrain / à partir d'une grille d'observation
SS	81	Mais du coup juste pour revenir / l'observation et éventuellement les activités / c'est fait en dehors du travail ou c'est fait pendant qu'ils sont sur site
Form	82	alors moi ce que j'ai compris c'est que ça devait être fait sur site puisque le chef d'équipe est censé être présent
SS	83	+ d'accord / donc c'est s'il observe [quelque chose] au moment où [il travaille] il interrompt le travail
Form	84	[Voilà] [exactement] mmm
SS	85	+ et il lui fait faire cette formation en fait
Form	86	+ c'est ça
SS	87	+ d'accord
Form	88	+ donc c'est là où déjà à MON avis on peut voir la difficulté
SS	89	+ Ouais
Form	90	Puisque on est sur quand même des métiers qui sont euh / basés sur euh une efficacité au niveau du temps
SS	91	mmm
Form	92	donc : en général avec une : / quantité de travail qui est assez importante
SS	93	+ ouais
Form	94	+ par rapport au temps qui est accordé // donc / bon / je sais pas [comment c'est

		mis en place]
SS	95	[toi t'as jamais amené] à assister au truc^
Form	96	non [moi je sais pas comment]
SS	97	[en fait comment]
Form	98	s'ils le font sur : le terrain
		((interruption pour saluer la femme de ménage))
Form	99	et si c'est faisable / mais : pour moi à mon avis c'est difficile
SS	100	et donc du coup / toi t'as les salariés en cours
Form	101	voilà
SS	102	+ euh à un autre moment
Form	103	voilà
SS	104	et est-ce que vous utilisez Libero en cours aussi ou c'est que sur le site qu'ils l'utilisent
Form	105	alors en fait nous on utilise exactement la même interface
SS	106	+ d'accord
Form	107	+ donc la tablette avec le l'application INI
SS	108	+ d'accord
Form	109	et euh simplement on va pas utiliser la partie euh /chef / d'équipe
SS	110	+ d'accord
Form	111	mais on va utiliser la partie observation
SS	112	[d'accord]
Form	113	[donc on] va voir la vidéo : / avec bah les principaux / éléments que l'on peut apprendre par rapport aux modules
SS	114	+ d'accord
Form	115	et puis on va faire les activités aussi ensemble / en groupe
SS	116	+ Mmm
Form	117	+ puis ensuite en autonomie
SS	118	+ d'accord
Form	119	donc c'est vrai que nous nos objectifs en formation / c'est / euh plutôt que les stagiaires soient / alors bien sûr y a toute la partie technique professionnelle / qu'ils la maîtrisent
SS	120	ouais

Form	121	le vocabulaire
SS	122	ouais
Form	123	euh / mais aussi au niveau de la tablette savoir utiliser la tablette [en autonomie]
SS	124	[ouais]
Form	125	+ et donc une partie numérique en fait
SS	126	+ d'accord / donc dans vos objectifs vous avez cette partie de les familiariser à l'outil numérique ok
Form	127	Exactement
SS	128	Toi t'as été formé sur la tablette ou pas^
Form	129	Bah j'ai été formé par euh Cécile qui a
SS	130	+ d'accord
Form	131	+ parce qu'en fait c'est une formation que j'ai reprise
SS	132	d'accord
Form	133	Cécile avait [commencé] et euh
SS	134	[mmm] et Cécile t'[a transmis voilà]
Form	135	[elle m'a transmis] en fait ce que elle avait appris mais / elle a pas / elle a appris en utilisant
SS	136	+ d'accord / y a avait pas une sorte de module de formation : / pour les formateurs ^
Form	137	Non je ne pense pas qu'elle ait fait de formation spécifique
		Fin de la première partie de transcription – 6'31
		Seconde partie – début 7'03
Form	1	Alors du coup au niveau des objectifs / euh donc on a monté un programme de formation
SS	2	+ mmm
Form	3	°+ enfin Nolwenn a monté un programme de formation / euh qui donc qui se basait sur / ces modules
SS	4	Mmm
Form	5	et puis en fonction des besoins de l'entreprise
SS	6	d'accord
Form	7	donc là ça a été fait en : / on va dire en test
SS	8	Mmm
Form	9	avec la Bren

SS	10	d'accord
Form	11	et donc la : responsable de la formation : euh / de la Bren a en fait euh / validé le programme [avec] avec nous quoi
SS	12	[d'accord] + ok
Form	13	Donc / on a un peu vu : les modules qui étaient les plus importants
SS	14	d'accord
Form	15	et puis il y a un module qui n'a pas été fait / mais je te passerai le programme [d'accord]
SS	16	[d'accord]^
Form	17	et donc à partir de ça / bah voilà chaque module a été réalisé sur un mois
SS	18	d'accord / ok
Form	19	pour pouvoir faire / il me semble qu'on en a fait 8 / sur 9
SS	20	d'accord / et un module ça prend : combien de temps en termes de / MCCP je dirai / en terme de de formation^/ parce que tu me dis un mois mais c'est [XXX]
Form	21	[un mois] c'est-à-dire, donc c'était 3 heures par semaine // voilà
SS	22	euh et :
Form	23	°et donc donc c'étaient des formations // je sais plus si c'étaient de 150 h ou 201h / ça y faudra voir
SS	24	Euh :: du coup vous l'avez développé en tout cas les cours / 'fin que vous la partie MCCP en fait vous l'avez développée comme vous aviez prévenu de le faire c'est-à-dire en faisant une utilisation d'abord de la tablette ensemble en grou : pe ^ ou vous avez pu faire tout ce que vous vouliez ou : ° c'est plus compliqué ^
Form	25	Euh : alors au niveau purement technique : / les tablettes ça pas été simple à utiliser parce que la plateforme elle était aussi en :
SS	26	En XXXX
Form	27	En test / [en test]
SS	28	[en test] d'accord ok
Form	29	Et du coup / je sais qu'au début y a eu quelques mises à jour à faire
SS	30	d'accord
Form	31	Euh voilà y a eu quelques bugs
SS	32	d'accord y a eu déjà quelques contraintes matérielles

Form	33	donc y a eu quelques contraintes matérielles à gérer au début ouais par Cécile
SS	34	et après en termes de contenu / c'est 'fin
Form	35	et après en termes de contenu euh / c'est vu qu'ils reprenaient en fait les objectifs alors / c'est lié aux objectifs MCCP
SS	36	Mmm
Form	37	+ dans le programme / c'est en fait nous / qui avons euh vraiment / explicité les objectifs MCCP qui pouvaient être liés aux modules
SS	38	d'accord
Form	39	pour pour
SS	40	pour faire le lien ouais
Form	41	pour faire le lien
SS	42	Mmm
Form	43	euh et puis aussi pour valider la MCCP / parce qu'en même temps on faisait la certification mensuelle pour valider
SS	44	d'accord /et du coup la certification vous la faisiez comment ^comme pour la MCCP ou
Form	45	Bah du coup euh si / c'était ça y avait une personne qui était dédiée à la certification qui prenait les stag- les stagiaires un par un
SS	46	+ d'accord
Form	47	+ et qui leur faisait passer la certification
SS	48	d'accord
Form	49	ça a été compliqué au niveau du temps parce que :: / euh on avait quand même euh / 'fin il faut quand même faire une dizaine de certifications pour valider la : / la MCCP
SS	50	la MCCP ouais
Form	51	et en fait c'est vrai qu'on n'avait pas forcément le temps puisque : / si on a fait 8 modules c'est que c'était 8 mois
SS	52	+ ouais
Form	53	+ on avait peut-être maximum 8 certifications s'ils étaient là à toutes
SS	54	+ ouais
Form	55	+ donc à la fin / il a quand même fallu en faire d'autres pour valider
SS	56	+ ouais
Form	57	+ pour valider au maximum pour ceux qui pouvaient valider en tout cas

SS	58	et du coup il y avait une communication avec la partie faite par le chef d'équipe sur la tablette c'est-à-dire l'évaluation que le chef d'équipe lui il fait sur la tablette : / quand il observe quelque cho : se ou tout ça ^
Form	59	Je sais pas du tout [si ça a été :]
SS	60	[XXX]
Form	61	En tout cas sur le terrain
SS	62	Toi tu l'as toi tu l'as pas vu en fait
Form	63	Non et je ne sais en effet / moi je ne suis pas [au courant de ça]
SS	64	[si euh s'ils le font] ok très bien et ton ressenti par rapport à ce mixte MCCP Libero c'est / plus facile ça permet peut-être d'apprendre d'une autre manière ^et : c'est positif^
Form	65	Alors euh pour moi / alors pour les stagiaires déjà pour eux / eux ils ont exprimé que c'était / que c'était /positif
SS	66	d'accord
Form	67	ils ont été contents d'utiliser les tablettes
SS	68	d'accord
Form	69	je pense que c'est aussi pour l'outil numérique
SS	70	d'accord
Form	71	et : le fait de / voilà / de d'utiliser le tactile
SS	72	mouais
Form	73	c'est quand même quelque chose qu'ils ont pas forcément l'habitude de faire en même temps ils en ont besoin puisqu'il y a de plus en plus de smartphones
SS	74	Ouais
Form	75	euh mais pour moi c'est ça a pas favorisé : / tous les stagiaires euh / au même niveau
SS	76	d'accord
Form	77	puisque c'est vrai c'est un outil / comme souvent les outils numériques / qui favorise beaucoup l'écrit
SS	78	Mmm
Form	79	et peu l'oral /donc euh l'oral nous on le faisait en cours
SS	80	Ouais
Form	81	puisque je leur demandais de répondre à des questions à l'oral / d'expliciter des / des choses à l'oral / mais concrètement c'est pas la tablette qui leur fait faire ça

SS	82	d'accord
Form	83	euh donc euh
SS	84	et donc du coup toi au niveau du public que vous aviez tu trouves que du coup l'oral était plus important / ou en tout cas qu'ils avaient plus de besoin à l'oral qu'à à l'écrit
Form	85	Alors c'est un public mixte
SS	86	d'accord
Form	87	+ c'est-à-dire qu'il y avait à la fois des débutants FLE à l'oral / qui étaient lecteurs
SS	88	+ d'accord
Form	89	+ et en il y avait aussi des alphas post-alphas
SS	90	d'accord
Form	91	qui étaient locuteurs / euh francophones
SS	92	d'accord / oui donc en fait suivant : / les profils
Form	93	voilà mais ce qui m'a permis de voir justement pour quels types de publics finalement c'est plus adapté
SS	94	ouais
Form	95	+ et pour moi c'est vrai que les post-alphas / donc qui avaient déjà quand même une certaine approche de la lecture
SS	96	mmm
Form	97	une petite approche : / qui pouvaient quand même / se débrouiller un petit peu ou qui avaient besoin d'améliorer la lecture / et ben c'était finalement / j'ai perçu une plus grande : / marge de progression
SS	98	d'accord
Form	99	que pour au niveau de la tablette hein
SS	100	mmm
Form	101	que pour des FLE débutants à l'oral
SS	102	ouais
Form	103	qui : bah : / en fait si on : / si par exemple s'ils avaient utilisé ça en autonomie sur le chantier
SS	104	Ouais
Form	105	ils auraient pas forcément appris le vocabulaire
SS	106	ouais bien sûr

Form	107	donc sans la formation
SS	108	Ouais
Form	109	c'est vrai qu'à mon avis euh ça aurait été difficile
SS	110	donc en fait pour toi c'est vraiment important d'avoir les deux qui sont : liés /on peut pas faire l'un sans l'autre finalement 'fin / ou PEUT ETRE si on on faisait le MCCP global avec l'écrit ça marcherait mais que le Libero tout seul ça pourrait pas marcher
Form	111	euh : bah de toute manière Libero c'est lié à la MCCP [XXX]
SS	112	[oui oui] mais s'ils faisaient que la partie tablette
Form	113	ah c'est sûr c'est-à-dire que s'il faisait que la partie tablette / après c'est peut-être parce que : euh / dans notre fonctionnement on est aussi QUAND MEME attaché aux supports papier
SS	114	mmm
Form	115	et mais même temps pour moi le support papier est important dans le sens où bah ça leur permet de fixer : les choses le vocabulaire par exemple
SS	116	ouais
Form	117	euh y a ils ont besoin quand même de / bah de voir des fiches de vocabulaire
SS	118	ouais
Form	119	Alors ils ont le lexique MCCP
SS	120	ouais
Form	121	mais bon / c'est / ça on mémorise pas du vocabulaire [juste en voyant un lexique]
SS	122	[non XXX] ok / bon bah super / est-ce que t'as quelque chose à RAjouter / que tu penses qui pourrait être intéressant : à partager en plus^ parce que j'avais quelques questions en tête mais peut-être que je [j'ai] pas toute la vision
Form	123	[après] au niveau de /alors des vidéos par exemple du contenus / c'est vrai que c'est euh /c'est pas forcément non plus adapté à toutes les entreprises
SS	124	mmm
Form	125	puisque : le matériel qui est utilisé / euh bah parfois le matériel diffère d'une

		entreprise à l'autre
SS	126	ouais d'accord
Form	127	par exemple les les couleurs des chiffonnettes
SS	128	oui par exemple
Form	129	+ les types de produits des choses comme ça euh / alors ça a été intéressant pour eux justement de pouvoir comparer
SS	130	d'accord
Form	131	et de comparer aussi entre eux parce que même / finalement dans la même entreprise euh
SS	132	ils faisaient peut-être [ils ont peut-être pas les mêmes]
Form	133	[bah voilà] ils avaient pas eu forcément la même formation de départ
SS	134	d'accord
Form	135	donc euh c'est vrai que s'ils sont tout seul / s'ils avaient été tout seul / avec une tablette sur leur chantier / ils avaient ils auraient pas eu le partage en groupe
SS	136	ouais donc il y a une partie collective en fait le si je comprends bien l'outil à la base c'est plutôt en : [individuel]
Form	137	[individuel] mmm
SS	138	mais toi tu trouves que la partie aussi collective / ça leur apporte le fait de comparer / et peut-être de réfléchir en fait à leur pratique en fait
Form	139	c'est ça / et puis aussi réfléchir à leur pratique euh et / également découvrir des nouvelles pratiques parce que par exemple y avait un stagiaire qui / euh donc son travail était de sortir des poubelles
SS	140	mmm
Form	141	et c'est tout
SS	142	d'accord
Form	143	donc lui par exemple / bah il connaissait pas du tout les autres techniques de nettoyage
SS	144	ouais
Form	145	le vocabulaire il connaissait presque rien
SS	146	Mmm
Form	147	et donc euh lui c'est vrai /bah du coup / je me dis que ça peut lui / lui donner vraiment un plus / pour son travail pour changer peut-être [après de poste] pour

		évoluer de voir autre chose en tout cas quoi
SS	148	[ouais pour évoluer] très bien bah écoute je te remercie
Form	149	Bah de rien / t'as d'autres questions
SS	150	non je pense que c'est bon
Form	151	sur l'évaluation
SS	152	Ah oui sur l'évaluation / tu m'as pas dit oui on n'en n'a pas parlé formellement en fait / parce que vous vous faites la certif
Form	153	Nous on fait la certification mensuelle / puis y a eu trois évaluations / qui ont été faites en présence des responsables de l'entreprise
SS	154	d'accord
Form	155	alors ces évaluations là euh / elles ont été faites euh fabriquées quoi / par par nous
SS	156	mmm d'accord
Form	157	sur des modules / qui avaient été d'ab- choisis / en amont par l'entreprise
SS	158	d'accord
Form	159	+ comme étant on va dire des modules principaux
SS	160	d'accord
Form	161	euh : donc ils ont des choses sur la sécurité des pictogrammes
SS	162	D'accord
Form	163	C'était la première et / ils ont eu une évaluation sur le nettoyage des sanitaires
SS	164	D'accord
Form	165	Et ils ont eu / quelque chose sur euh // j'ai oublié / c'était quoi la dernière sur les parties ::/ bah sur les parties [communes en fait] ah oui voilà c'était ça /sur le lavage à deux eaux
SS	166	[communes ouais] + d'accord
Form	167	[des] choses comme ça donc des techniques professionnelles / euh et donc ces évaluations elles ont été en fait [écrites] et orales
SS	168	[ok] [d'accord]
Form	169	à l'écrit c'était un support papier hein

SS	170	mmm
Form	171	on n' a pas du tout utilisé la tablette
SS	172	d'accord
Form	173	euh c'était par exemple / remettre en ordre / des étapes de nettoyage
SS	174	+ d'accord
Form	175	+ euh re- 'fin relier du matériel / à des espaces [XXX]
SS	176	c'est plus des exercices d'apari- 'fin y a pas une production écrite parce que 'y a pas lieu [d'avoir] pour eux ^
Form	177	[non]
SS	178	+ en fait / d'accord/ ok
Form	179	non y avait pas de production écrite / et à l'oral après ils ont dû expliquer leurs choix
SS	180	d'accord
Form	181	Et là [vraiment expliqué]
SS	182	[et donc] l'oral c'était expliqué à qui à toi ^ ou à toi et parce que tu m'as dit que c'était en présence des responsables / [au deux personnes]
Form	183	[ouais non] c'était pas moi pour l'oral / c'était Nolwenn ET les responsables de l'entreprise
SS	184	d'accord et donc ça c'était prévu initialement comme ça^
Form	185	alors je sais pas / j' pense oui / parce que vu que ça a été choisi en amont [euh]
SS	186	[ouais] et par contre c'était fait sur quel lieu^
Form	187	+ c'était ici
SS	188	d'accord
Form	189	+ donc les responsables venaient à Améri
SS	190	+ 'accord
Form	191	+ et puis voilà / ils voyaient les stagiaires un par un
SS	192	Ok
Form	193	en entretien,/ ça leu permettait aussi de voir les progrès qu'ils avaient fait / c'était un moment / ASSEZ stressant pour les salariés
SS	194	d'accord
Form	195	parce que : / c'est leur responsable quand même hiérarchique
SS	196	ouais

Form	197	+ en plus c'est une : / une personne qui est assez exigeante donc / qui leur posait beaucoup beaucoup de questions / ils devaient vraiment tout expliciter
SS	198	d'accord
Form	199	Et / c'est vrai que : 'fin / c'est intéressant parce qu'elle leur a posé des questions très techniques / et c'est des choses qu'ils apprenaient en formation mais qu'ils avaient pas forcément apprises avant sur leur métier en fait / sur le terrain
SS	200	d'accord ok
		Fin de la transcription 19'08

Annexe 5 - Rapport de stage

Introduction

Ce travail a pour objectif de présenter, décrire et analyser le stage de fin d'études que nous avons effectué au sein de chez AMERI Conseil et Formation dans une des équipes de coordination. Ce stage s'effectue dans le cadre du stage pratique du Master 2 – Spécialité 3 d'ingénierie de formation pour l'enseignement du français langue étrangère et des langues, sous la responsabilité pédagogique de Madame BRULEY. Nos dates d'intervention chez AMERI Conseil et Formation couvrent la période du 9 janvier au 30 juin 2017 pour un total de 784 heures de stage. Notre maître de stage est Madame ROCHER, mais opérationnellement, nous reportons à Madame LE GOFF, responsable de plusieurs dispositifs de formation.

Dans un premier temps, nous présenterons l'institution d'accueil et l'équipe avec laquelle nous avons principalement travaillé. Puis nous préciserons les missions qui nous ont été confiées en décrivant un peu plus en détail les dispositifs de formation auxquels nous avons participé. En guise de conclusion, nous dresserons un bilan du stage en le mettant en relation avec la formation reçue à l'université et en soulignant les apports par rapport à notre cheminement professionnel.

1. Présentation de l'institution d'accueil et du contexte de travail

1.1. L'institution d'accueil

AMERI Conseil et Formation, anciennement IPTR Formation, est une association loi 1901 spécialisée dans la professionnalisation des salariés et des demandeurs d'emploi depuis 1983. Dès son origine, cet organisme s'est attaché au développement des compétences transversales concourant au développement de l'autonomie des salariés ou des personnes en apprentissage d'un métier. Par ces actions, il a favorisé l'accès ou le maintien dans l'emploi ainsi que l'adaptation aux innovations et le développement de la polyvalence des salariés.

Son objectif est de préparer les salariés aux changements structurels et/ou aux modifications des conditions de travail imposées par les évolutions socioéconomiques, en proposant de renforcer les compétences de communication écrite et orale, les compétences logico-mathématiques et un premier niveau de maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de communication.

Les formations proposées sont le résultat d'une analyse de l'activité professionnelle permettant de mettre en place des approches formatives contextualisées. Elles suivent quatre principes :

- la définition des objectifs à partir des besoins exprimés ;
- une pédagogie centrée sur l'apprenant ;
- la prise en compte du contexte ;
- des résultats mesurables et mesurés.

Cet organisme intervient dans les secteurs de l'industrie, du BTP, de la propreté et de la distribution notamment. Les financeurs des formations proposées sont essentiellement les OPCA et pour plus de 50% du chiffre d'affaires dans le secteur de la propreté.

AMERI Conseil et Formation est un centre habilité pour le Passeport de Compétences Informatique Européen et un centre de préparation au DCL. Il est également habilité CléA pour l'évaluation et la formation. Par ailleurs, les actions d'AMERI Conseil et Formation s'inscrivent dans une démarche qualité, qui a contribué à la certification NF 214 Service Formation et ISO 9001. Depuis juillet 2016, l'organisme est aussi un centre labellisé APP.

De manière synthétique, nous pouvons décrire l'organisation interne de cet organisme ainsi :

- 3 personnes au comité de direction ;
- 1 personne responsable administrative ;
- 1 personne en charge de l'accueil et des tâches administratives en lien avec les formations proposées :
- 1 personne s'occupant du pôle des certifications et examens ;
- 4 personnes en tant que responsable de formations ;
- 5 personnes en tant que coordinateurs et formateurs ;
- et, un volant de 20 formateurs suivant l'activité.

1.2. L'équipe pédagogique

Nous avons intégré l'équipe pédagogique qui s'occupe du programme spécifique appelé Compétences Clés et Français Compétence Professionnelle (désormais CCFCP), à destination de salariés en poste ou en reconversion professionnelle, et, de demandeurs d'emploi. Il s'agit d'une formation inter-métiers (propreté, restauration, bâtiment, tourisme, etc.) avec des entrées et sorties permanentes de stagiaires-apprenants. Les publics sont hétérogènes pour diverses raisons : leurs projets professionnels, mais aussi leurs niveaux.

Les contenus de la formation s'appuient sur le cadre du référentiel des compétences clés en situation professionnelle ainsi que sur le référentiel CléA. Les contenus de la formation sont travaillés via la démarche APP qui mettent en œuvre des situations d'apprentissage diversifiées : ateliers thématiques, autoformation accompagnée, travail en groupe, etc. et favorisent l'autonomie dans les apprentissages par l'acquisition d'une méthodologie pour apprendre à développer ses connaissances et compétences. Les temps d'apprentissage en autoformation se font en centre de ressources, lieu dans lequel chaque stagiaire-apprenant peut travailler seul ou en petit groupe avec l'assistance d'un formateur. Ce lieu met à disposition des supports et des outils pédagogiques permettant de développer ses connaissances et compétences en autonomie.

La formation est modulaire entre 1 et 10 modules de 3,5 heures par semaine, suivant les besoins et les objectifs des stagiaires.

1.3. Les interactions avec les autres équipes

La mutualisation des documents et techniques d'animation est totalement institutionnalisée au sein des équipes d'AMERI Conseil et Formation. Ainsi il est facile et commun d'échanger avec les différents formateurs sur des ressources ou des supports créés.

Par ailleurs, lorsque des compétences spécifiques étaient requises pour animer une formation, nous avons été amenés à intervenir pour d'autres types de formation. Par exemple, nous avons travaillé avec l'équipe qui a développé des formations spécifiques pour les équipes de Carrefour. En effet dans le cadre d'un programme VAE auquel AMERI Conseil et Formation est associé, nous avons animé un module relatif à l'utilisation de l'outil numérique et notamment le logiciel PowerPoint.

2. Les missions confiées

2.1. Le face à face pédagogique

Nous avons eu en charge l'animation de 3 modules par semaine dans le cadre du programme CCFCP y compris les préparations de cours : « Savoir adapter son discours à son interlocuteur », « Mobiliser ses compétences logico-mathématiques », et, « S'informer et informer ». Cette activité nous a occupé 45% de notre stage. Chaque module a des objectifs précis.

Le module « Savoir adapter son discours à son interlocuteur » doit permettre de développer les compétences suivantes à l'oral et à l'écrit :

- à l'oral : gérer l'intercompréhension, adapter son attitude et son langage à la situation de communication, répondre à une demande, avoir une écoute active, mettre en pratique les principes de politesse et de respect des autres, se faire comprendre à travers un discours clair, cohérent et structuré ;
- à l'écrit : comprendre différents types de textes, sélectionner les formules appropriées en fonction des contextes, rédiger un texte articulé, cohérent et structuré .

Le module « Mobiliser ses compétences logico-mathématiques » doit permettre de développer les compétences suivantes à l'oral et à l'écrit :

- à l'oral : comprendre une consigne contenant des éléments logico-mathématiques, expliquer un calcul, employer le langage mathématique de base;
- à l'écrit : poser un calcul, faire apparaître une démarche logique à l'écrit, contrôler la cohérence des résultats .

Le module « S'informer et informer » doit permettre de développer les compétences suivantes à l'oral et à l'écrit :

- à l'oral : saisir des informations pertinentes à l'écoute d'un document audio, interroger les acteurs du secteurs professionnels, se faire comprendre à travers un discours clair, cohérent et structuré;
- à l'écrit : comprendre un texte et sélectionner les informations appropriées, prendre des notes, analyser les informations d'un documents écrits, rédiger un compte-rendu à partir d'une prise de note .

2.2. La participation aux activités de l'équipe de coordination

Nous avons, par ailleurs, participer aux activités de coordination :

- entretien initial avec une présentation de la démarche APP, et, test de positionnement pour évaluer les besoins des stagiaires-apprenants ;
- rédaction de la proposition de formation ;
- à l'entrée du parcours, accueil personnalisé incluant le rappel sur la démarche APP, la présentation des ressources et des outils de suivi mis à disposition ;
- à mi-parcours, correction des tests intermédiaires, entretien de retour sur ces tests et rédaction du bilan pédagogique intermédiaire ;
- en fin de parcours, correction des tests intermédiaires, entretien de retour sur ces tests et rédaction du bilan pédagogique final ;

- suivi des absences et planification des rattrapages.

Cette activité nous a occupé 35% de notre stage.

2.3. La conception d'outils pédagogiques

Dans le cadre de la mise à disposition de ressources au centre de ressources, nous avons participé à deux projets : l'élaboration de fiche APP et l'expérimentation d'un outil d'e-learning développé par AMERI Conseil et Formation. Ces activités nous ont occupée 20% de notre stage.

L'élaboration des fiches APP consiste à partir d'un objectif communicatif professionnel référencé dans les modules proposés et de concevoir un document pouvant être utilisé en toute autonomie par les stagiaires-apprenants. Cette fiche est standardisée et doit contenir des activités d'observation, de compréhension orale, de compréhension écrite et de production écrite. Elle doit être accompagnée d'un corrigé pour que les stagiaires-apprenants puissent s'auto-corriger.

L'outil d'e-learning était en phase de test. Nous avons donc organisé des séances de tests avec les stagiaires-apprenants et noté les dysfonctionnements et observations qu'ils pouvaient avoir par rapport à l'ergonomie ou par rapport aux activités proposées par exemple.

3. Conclusion

3.1. Les compétences de formateur

En formation didactique, il s'agit d'apprendre à construire une séquence didactique en respectant les objectifs communicatifs définis : la sensibilisation, la compréhension globale puis détaillée du document support, le travail de réflexion sur la langue via le repérage et la conceptualisation du fonctionnement de la langue, la systématisation et la tâche finale (cf. cours de Master 1). Dans l'idéal, il faudrait que chaque cours puisse respecter cette organisation progressive. Mais ce n'est pas toujours le cas, en fonction des interactions avec les stagiaires-apprenants. Par ailleurs, les stagiaires-apprenants étant de niveaux différents et avec des besoins différents (oral et écrit), il nous a été nécessaire de rechercher des supports permettant une animation de cours en utilisant la pédagogie différenciée. Cela a généré au début beaucoup d'interactions inattendues et donc nous avons dû spontanément procéder à des déplanifications et des replanifications du déroulé du cours assez fréquemment. C'est pourquoi nous pensons que la compétence que nous avons développée dans le cadre de cette

mission de formateur est la maîtrise des techniques d'animation pédagogique et l'adaptabilité en fonction des profils des stagiaires-apprenants.

Par ailleurs, les modules proposés s'adressant à des publics majoritairement en reconversion ou dans l'insertion professionnelle, nos cours de Master 2 sur l'« Enseignement et apprentissage du français à visée professionnelle » nous ont servi dans la démarche de préparation de nos cours. Nous avons donc aussi développé cette compétence d'élaboration de cours pour des publics en cours de professionnalisation.

3.2. Les compétences de coordination

Les cours d'« Ingénierie de formation », de « Politiques linguistiques, politiques éducatives, francophonie » et de « Gestion de projet » en Master 2 nous ont été d'une aide précieuse dans le cadre de nos travaux au sein de l'équipe de coordination. En effet, ils nous ont permis, d'une part, de mieux comprendre le fonctionnement d'un organisme de formation, et d'autre part, de nous affirmer en tant que professionnelle.

En effet, il nous a été précieux de connaître au préalable les différents référentiels existants dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, mais aussi de la formation professionnelle ce que nous avons abordé lors de notre exposé dans le cours de « Politiques linguistiques, politiques éducatives, francophonie » et de « Gestion de projet ». Il n'est pas forcément évident de s'y retrouver dans tous les référentiels existants.

Par ailleurs, le cours de « Gestion de projet » nous a aidé pour établir notre posture à la fois en tant que formateur et coordinateur.

Travailler et participer à la circulation de l'information au sein de l'équipe des formateurs, rendre compte d'une situation dans le cadre d'un projet, participer aux activités d'évaluation et partager les questionnements avec l'équipe de coordination sont les compétences que nous avons pu développer dans le cadre de nos missions de coordination.

3.3. La conception d'outils pédagogiques

La conception de fiche pédagogique nous a permis de mettre en pratique d'autres éléments significatifs du cours de Master 2 d'« Ingénierie de formation ». En effet, ce cours nous a permis de passer en revue un certain nombre d'outils permettant de questionner la faisabilité d'un projet ainsi que l'étendue de réponses possibles face à une demande particulière.

Les compétences que nous avons développées concerne l'analyse d'une demande de formation en tenant compte des objectifs du référentiel du public cible et du contexte, et, la

sélection d'activités pédagogiques en fonction de la situation de formation, en l'espèce en autoformation guidée dans le cadre des APP.

Sitographie

www.ameri-cf.fr

Annexe 6 - Convention de stage



CONVENTION DE STAGE

Année universitaire 2016-2017

La présente convention régle les rapports de l'organisme d'accueil (entreprise, organisme public, association...) avec l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et avec le stagiaire. La convention prend effet dès la signature de toutes les parties. L'Université signe en dernier ressort. **Aucun stage ne peut débiter avant la signature de la convention de stage par toutes les parties.**

L'établissement d'enseignement supérieur

Nom de l'université : L'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Adresse : 17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris
Représenté par : *H. JC Jampicis* (Responsable habilité à signer la convention)

Département (ou Institut, Ecole doctorale) : *AMERIS - VIE LLC* Adresse : *46 rue St Jacques 75003 Paris tel 01 46 46 23 23*
Mail : *jean-charles.jampicis@univ-paris3.fr*

Attention : Les conventions doivent être transmises pour signature à l'adresse du département indiquée ci-dessus.

L'organisme d'accueil du stagiaire

Dénomination sociale : AMERIS Conseil et Formation
Adresse : 60 boulevard de Sébastopol 75003 PARIS
Tel (direction, service RH) : 01 44 78 55 55 Mail (direction, service RH) : *m.rocher@ameri-cf.fr*
Responsable de l'établissement : *Mme JORIS*
Service dans lequel le stage sera effectué :
Lieu du stage (si différent de celui de l'organisme) :

L'étudiantLe stagiaire

Nom : *ANELINE - BEHNERT* Prénom : *Sandhia*
N° étudiant : *21503673* Sexe : *Féminin* Né(e) le : *05/11/98*
Adresse : *84 rue de Suresnes - 92000 Nanterre* Mail : *Sandhia.Behnert@gmail.com*
Tel : *06 23 13 22 41* (niveau d'études - intitulé précis du cursus suivi)
Etudiante en : *2^{ème} année d'ingénierie*
Volume horaire par année d'enseignement : *132 heures (1^{ère} semestre) + stage (2^{ème} semestre)*

L'étudiant e fournit obligatoirement un certificat de scolarité 2016-2017 en annexe de la convention de stage remise à l'employeur

LE STAGE

Obligatoire : *20* ECTS Optionnel : *....* ECTS

Objet du stage : *Participer à la mise en place et au développement d'outils et de démarches pédagogiques au sein d'AMERIS-CF*

Dates du stage : du *08/01/2017* au *30/01/2017* Durée du stage : *204 heures* (cf. planning joint à la convention)
Jours ou périodes excusés (périodes de cours, d'examen, vacances...) : *le 26/05/16*

Le fin du stage ne pourra être postérieure à la fin de l'année universitaire en cours.

Volume horaire hebdomadaire : *...35... heures (14h hebdomadaires du 08/01/16 au 24/01/16 - cf. planning)*

La durée de tous stages effectués par un même stagiaire dans un même organisme d'accueil ne peut excéder six mois à temps complet par année d'enseignement. La durée du stage se calcule en temps de présence effective du stagiaire dans l'organisme d'accueil. La gratification est due de date à date et s'applique y compris pour un stage à temps partiel (plus 45 jours travaillés, de façon continue ou non).

Montant de la gratification : *...2,20...€ (mensuelle ou horaire)* Avantages en nature : *tickets restaurant*

Nom obligatoire de la compagnie d'assurance de RESPONSABILITE CIVILE de l'étudiant : *Direct Assurance*

N° obligatoire de la police d'assurance : *632 874 766*

L'encadrement du stagiaire

L'enseignant référent du stagiaire à l'université
Nom : *BRULEY* Prénom : *Cécile*
Fonction : *Responsable Master 2 - Spécialité Ingénierie*
Tel : *01 46 46 23 23*
Mail : *cecile.bruley@univ-paris3.fr*
Lu et approuvé : *[Signature]* Signature :

Le tuteur dans l'organisme d'accueil
Nom : *ROCHER* Prénom : *Mathilde*
Fonction : *Adjointe de direction*
Tel : *01 44 78 55 55*
Mail : *m.rocher@ameri-cf.fr*
Lu et approuvé : *[Signature]* Signature :

[Signature]

[Signature]

Article 1 : Objectif de stage

Le stage de formation a pour objet de permettre à l'étudiant.e de mettre en pratique les outils théoriques et méthodologiques acquis au cours de sa formation, d'identifier et développer ses compétences, de conforter son objectif professionnel et de favoriser son insertion. Le stage s'inscrit dans le cadre de la formation et du projet personnel et professionnel de l'étudiant.e. Il entre dans son cursus pédagogique. Le programme du stage est établi par l'Université et l'organisme d'accueil en fonction du programme général de la formation dispensée.

Activités confiées

- conception d'outils pédagogiques (outils de formation et/ou d'évaluation)
- pae-à-pae pédagogique
- participation aux activités d'évaluation.

Compétences à acquérir ou à développer :

- savoir élaborer un acte ou tenir compte des aspects du référentiel, du public et de la cible.
- travailler en équipe-projet.
- maîtriser les techniques d'animation pédagogique.

Article 2 : Déroulement du stage

Si le ou la stagiaire doit être présent.e dans l'organisme d'accueil à des horaires particuliers / des jours spécifiques, le week-end, le dimanche ou un jour férié, ou se déplacer, l'organisme doit indiquer ci-dessous les cas particuliers :

Toute modification substantielle de l'organisation du stage dans le temps et l'espace donne lieu à un avenant à la présente convention, en particulier en cas de demande de prolongation de stage faite à la demande de l'organisme et de l'étudiant.e, sous réserve de l'accord de la commission de l'université et en conformité avec les modalités de stages décidées par l'Université.

Article 3 : Statut du stagiaire - Accueil et encadrement

L'étudiant.e, pendant la durée de son stage dans l'organisme d'accueil, conserve son statut antérieur. Pour avoir le statut de stagiaire, l'étudiant ne doit pas avoir de contrat de travail avec l'entreprise d'accueil. Il ou elle est suivi(e) régulièrement par un enseignant-référent de l'Université.

L'organisme d'accueil nomme un tuteur, chargé d'assurer le suivi et d'optimiser les conditions de réalisation du stage.

L'étudiant.e est tenu.e de respecter les exigences de son département en matière d'assiduité aux cours et aux examens. En conséquence, l'organisme d'accueil s'engage à prendre les dispositions nécessaires au respect de cette clause.

L'étudiant.e pourra revenir à l'Université pendant la durée du stage, pour y suivre certains cours obligatoires, participer à des réunions, les dates étant portées à la connaissance de l'organisme d'accueil par l'étudiant(e) ou l'Université.

Article 4 : Gratification - Avantages en nature

En France, lorsque la durée du stage est supérieure à deux mois, équivalent temps plein, consécutifs ou non, et au-delà de 300 heures, celui-ci fait obligatoirement l'objet d'une gratification lorsqu'il se déroule en entreprise privée ou

publique, en association, en établissement public à caractère industriel et commercial.

La durée donnant droit à gratification s'apprécie compte tenu de la présente convention et de ses avenants éventuels, ainsi que du nombre de jours de présence effective du ou de la stagiaire dans l'organisme.

Lorsque la durée du stage est inférieure ou égale à deux mois, la gratification éventuelle est laissée à l'appréciation de l'entreprise (privée ou publique), de l'association.

La gratification est fixée par convention de branche ou accord professionnel, à défaut à 15 % du plafond horaire de la sécurité sociale défini en application de l'article L. 241-3 du code de la sécurité sociale.

La gratification est due au stagiaire sans préjudice du remboursement des frais engagés par le ou la stagiaire pour effectuer son stage et des avantages offerts. Le stagiaire a accès au restaurant d'entreprise ou aux titres-restaurants dans les mêmes conditions que les salariés de l'organisme d'accueil. Il bénéficie également de la prise en charge des frais de transport.

En cas de suspension ou de résiliation de la présente convention, le montant de la gratification due au ou à la stagiaire est proratisé en fonction de la durée du stage effectué.

Si un avenant prolonge un stage de telle sorte que la durée totale du stage dépasse deux mois calendaires, la gratification est due à compter du premier jour du premier mois de stage.

a) Organisme de droit privé en France :

Le ou la stagiaire bénéficie des protections et droits mentionnés aux articles L. 1121-1, L. 1152-1, L. 1153-1 du code du travail dans les mêmes conditions que les salariés.

Les stagiaires accèdent aux activités sociales et culturelles mentionnées à l'article L. 2323-83 du code du travail dans les mêmes conditions que les salariés.

Le ou la stagiaire a accès au restaurant d'entreprise ou aux titres-restaurants prévus à l'article L. 3262-1 du code du travail dans les mêmes conditions que les salariés de l'organisme d'accueil.

Le ou la stagiaire bénéficie également de la prise en charge des frais de transport prévue à l'article L. 3261-2 du même code.

b) Organisme de droit public :

Lorsqu'il se déroule en administration ou établissement public administratif de l'Etat, l'étudiant(e) verra ses frais de missions pris en charge, conformément au décret 2005-781 du 3 juillet 2005, avec comme résidence administrative le lieu de stage. Pour les stages en administration ou établissement public administratif de l'Etat : prise en charge des trajets domicile-lieu de stage, selon les conditions des décrets 2010-876 du 21 juin 2010.

Article 5 : Protection sociale

Pendant la durée du stage, l'étudiant(e) reste affilié(e) à son système de sécurité sociale antérieur : il (elle) conserve son statut étudiant.

Les stages effectués à l'étranger sont signalés préalablement au départ du stagiaire à la Sécurité sociale lorsque celle-ci le demande. Pour les stages à l'étranger, les dispositions suivantes sont applicables sous réserve de conformité avec la législation du pays d'accueil et de celle régissant le type d'organisme d'accueil.

En cas d'accident survenant à l'étudiant(e), soit au cours des travaux dans l'organisme, soit au cours du trajet, soit sur les lieux rendus utiles pour les besoins de son stage : l'organisme d'accueil envoie la déclaration à la Caisse primaire d'assurances maladie de Paris (Direction des Régimes spéciaux) : 173, rue de Bercy 75586 Paris Cedex 12 en mentionnant l'Université comme employeur, Siret : 197-517-196 00014, et transmet copie de la déclaration à l'Université.

Cotisations sociales : les dispositions suivantes sont applicables sous réserve de conformité avec la législation du pays d'accueil et de celle régissant le type d'organisme d'accueil :

5.1 Gratification inférieure ou égale au produit de 15% du plafond horaire de la sécurité sociale par le nombre d'heures de stage effectuées au cours du mois considéré :

Dans ce cas, conformément à la législation en vigueur, la gratification de stage n'est pas soumise à cotisation sociale. L'étudiant(e) continue à bénéficier de la législation sur les accidents de travail au titre de l'article L. 412-8-2 du code de la Sécurité Sociale, régime étudiant.

5.2 Gratification supérieure au produit de 15% du plafond horaire de la sécurité sociale par le nombre d'heures de stage effectuées au cours du mois considéré :

Les cotisations sociales sont calculées sur le différentiel entre le montant de la gratification et 15% du plafond horaire de la Sécurité Sociale pour une durée légale de travail hebdomadaire de 35 heures.

L'étudiant(e) bénéficie de la couverture légale en application des dispositions des articles L. 411-1 et suivants du code de la Sécurité Sociale.

Article 6 : Responsabilité civile et assurances

L'organisme d'accueil et l'étudiant.e déclarent être garantis au titre de la responsabilité civile.

L'organisme d'accueil doit s'assurer que l'étudiant.e est couvert au titre de la responsabilité civile.

L'article L.124-14, alinéa 5 du code de l'éducation indique « qu'il est interdit de confier au stagiaire des tâches dangereuses pour sa santé ou sa sécurité ».

Tâches que soient la nature du stage et le pays de destination, le stagiaire s'engage à se couvrir par un contrat d'assistance (rapatriement sanitaire, assistance juridique etc.) et par un contrat d'assurance individuel accident.

Lorsque l'organisme d'accueil met un véhicule à la disposition du stagiaire, il lui incombe de vérifier préalablement que la police d'assurance du véhicule couvre son utilisation par un étudiant. Lorsque dans le cadre de son stage, l'étudiant.e utilise son propre véhicule ou un véhicule, prêté par un tiers, il/elle déclare expressément à l'assureur dudit véhicule cette utilisation qu'il/elle est amené.e à faire et le cas échéant s'acquitte de la prime afférente.

Article 7 : Discipline

Durant son stage, l'étudiant.e est soumis.e à la discipline et au règlement intérieur (qui doit être porté à la connaissance de l'étudiant.e de l'organisme, notamment en ce qui concerne les horaires, et les règles d'hygiène et de sécurité en vigueur dans l'organisme d'accueil).

Toute sanction disciplinaire ne peut être décidée que par l'Université. Dans ce cas, l'organisme d'accueil informe l'Université des manquements et lui fournit éventuellement les éléments constitutifs.

En cas de manquement particulièrement grave à la discipline, l'organisme d'accueil se réserve le droit de mettre fin au stage de l'étudiant.e tout en respectant les

dispositions fixées à l'article 11 de la présente convention.

Article 8 : Absence et interruption du stage

En France (sauf en cas de règles particulières applicables dans certaines collectivités d'outre-mer françaises), en organisme de droit privé, en cas de grossesse, de paternité ou d'adoption, le stagiaire bénéficie de congés et d'autorisations d'absence d'une durée équivalente à celles prévues pour les salariés dans les organismes de droit privé aux articles L.1225-16 à L.1225-28, L.1225-36, L.1225-46 du code du travail. Toute interruption temporaire du stage, qu'elle survienne pour un motif lié à la maladie, à un accident, à la grossesse, à la paternité, à l'adoption ou qu'elle soit prise à l'initiative du stagiaire ou de l'organisme d'accueil est signalée aux autres parties à la convention et à l'enseignant référent. En cas d'accord des parties à la convention, un report de la fin du stage est possible afin de permettre la réalisation de la durée totale du stage prévue initialement. Ce report fera l'objet d'un avenant à la convention de stage. Un avenant à la convention pourra éventuellement être établi en cas de prolongation du stage sur demande conjointe de l'organisme d'accueil et du stagiaire, dans le respect de la durée maximale du stage fixée par la loi (6 mois).

En cas de difficulté dans le déroulement du stage, celui-ci peut être interrompu à la demande d'une des parties. Toute difficulté survenue dans le déroulement du stage devra être portée à la connaissance de tous les intéressés afin d'être résolue au plus vite.

a) Interruption temporaire :

Au cours du stage, le stagiaire pourra bénéficier de congés sous réserve d'accord de l'organisme d'accueil et que la durée du stage soit respectée.

b) Interruption définitive :

En cas de volonté d'une des trois parties - organisme d'accueil, Université, étudiant.e - d'interrompre définitivement le stage, celle-ci devra immédiatement en informer les deux autres parties par écrit, avec copie à stages@sorbonne-nouvelle.fr. Les raisons invoquées seront examinées par les parties prenantes, en étroite concertation. La décision définitive d'interruption du stage ne sera prise qu'à l'issue de cette phase de concertation.

Article 9 : Devoir de réserve et confidentialité

Le devoir de réserve est de rigueur absolue. Les étudiant.e.s stagiaires prennent donc l'engagement de n'utiliser en aucun cas les informations recueillies ou obtenues par eux pour en faire l'objet de publication, communication à des tiers sans accord préalable de l'organisme d'accueil, y compris le rapport de stage. Cet engagement vaudra non seulement pour la durée du stage mais également après son expiration. L'étudiant.e s'engage à ne conserver, emporter, ou prendre copie d'aucun document ou logiciel, de quelque nature que ce soit, appartenant à l'organisme d'accueil, sauf accord de ce dernier.

Nota : Dans le cadre de la confidentialité des informations contenues dans le rapport, l'organisme d'accueil peut demander une restriction de la diffusion du rapport, voire le retrait de certains éléments très confidentiels.

Les personnes amenées à en connaître le contenu sont contraintes par le secret professionnel à n'utiliser ni ne divulguer les informations du rapport.

Article 10 : Propriété intellectuelle

Conformément au code de la propriété intellectuelle, si le travail du stagiaire donne lieu à la création d'une œuvre protégée par le droit d'auteur ou la propriété industrielle (y compris un logiciel), si l'organisme d'accueil

souhaite l'utiliser et que le stagiaire est d'accord, un contrat devra être signé entre le stagiaire (tuteur) et l'organisme d'accueil. Devront notamment être précisés l'étendue des droits cédés, éventuelle exclusivité, la destination, les supports utilisés et la durée de la cession, ainsi que, le cas échéant, le montant de la rémunération due à l'étudiant au titre de la cession. Cette clause s'applique également dans le cas des stages dans les organismes publics.

Article 11 : Recrutement

S'il advient qu'un contrat de travail prenant effet avant la date de fin du stage soit signé avec l'organisme d'accueil la présente convention deviendrait caduque; "l'étudiant" ne relèverait plus de la responsabilité de l'Université. Ce dernier devra impérativement en être averti avant la signature du contrat.

Article 12 : Fin de stage - Rapport - Evaluation

A l'issue du stage, l'organisme d'accueil délivre au stagiaire une attestation de stage mentionnant au minimum la durée effective du stage et, le cas échéant, le montant de la gratification perçue. Le stagiaire devra produire cette attestation à l'appui de sa demande éventuelle d'ouverture de droits au régime général d'assurance vieillesse prévue à l'art L.351-17 du code de la sécurité sociale; et remplir une fiche d'évaluation de l'activité du stagiaire (annexe) qui retourne au département.

A l'issue de son stage, l'étudiant remettra à l'enseignant

1 - Pour l'organisme d'accueil
Signature du représentant habilité - cachet obligatoire
Mention manuscrite lu et approuvé
A ... le ...

NOM Prénom
Signature du représentant habilité
cachet obligatoire du département
Lu et approuvé, à Paris, le ...

Signature, Linguistique, Didactique
Département de Français Langue Étrangère
NOUVELLE 75005 Paris

2 - L'étudiant
Signature de l'étudiant
Mention manuscrite lu et approuvé
A ... le ...

référer un rapport qui servira à l'évaluation et la validation du stage (préciser la nature du travail à fournir éventuellement et le cas échéant les modalités de validation du stage, en joignant une annexe)

Évaluation de la qualité du stage : à l'issue du stage, le ou l'étudiante et l'organisme d'accueil sont invités à formuler une appréciation sur la qualité du stage.

Le tuteur de stage de l'organisme d'accueil ou tout autre membre de l'organisme d'accueil appelé à se rendre à l'Université dans le cadre de la préparation, du déroulement et de la validation du stage ne peut prétendre à une quelconque prise en charge ou indemnisation de la part de l'Université.

Article 13 : Droit applicable - Tribunaux compétents

La présente convention est régie exclusivement par le droit français. Tout litige non résolu par voie amiable sera soumis à la compétence de la juridiction française compétente.

Accès stage ne peut débiter avant la signature de la convention de stage par toutes les parties. La convention prend effet dès la signature de toutes les parties.

L'Université signe en dernier ressort.

3 - Par délégation du Président de l'Université
Signature du représentant habilité
cachet obligatoire du département
Lu et approuvé, à Paris, le ...

Signature, Linguistique, Didactique
Département de Français Langue Étrangère
NOUVELLE 75005 Paris

Annexes à joindre à la convention :

Annexe 1 (obligatoire) : Certificat de scolarité du stagiaire
Annexe 2 (si le stage est à l'étranger) : Protection maladie et accident du travail du stagiaire et « fiche pays »

Document à transmettre en fin de stage :

* à l'enseignant-référént : Fiche d'évaluation du stage remplie par le tuteur de l'organisme d'accueil

Rappel : Les conventions doivent être transmises pour signature à l'adresse du département indiqué en page 1.

Pour toute information :

L'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 - Bureau des stages
Bureau 6A 13 rue Santeuil 75231 Paris Cedex 05
Tel : + 33 (1) 45 87 41 55
stages@sorbonne-nouvelle.fr



Stage M2 Sandhia Serhart
Planning prévisionnel

Financer l'opération, quel est le montant en 2013 (2014)

du 9 janvier 2017 au 30 juin 2017

Trimestre	774 h	840 h	854 h	823 h	833 h	833 h	837 h
sem 1	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 2	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 3	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 4	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 5	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 7	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 8	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 9	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 10	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 11	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 12	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 13	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 14	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 15	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 16	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 17	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 18	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 19	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 20	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 21	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 22	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 23	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 24	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 25	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 26	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 27	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 28	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 29	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 30	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6
sem 31	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6	7/6



Association loi 1901
Siège : 401 401 740 00030
Code APE : 8559A

AMERI - CONSEIL ET FORMATION
62 boulevard de Sébastopol
75003 PARIS

Téléphone : 01 44 78 55 55
Télécopie : 01 44 78 02 22



Index des figures

Figure 1 :	La formation selon la taille de l'entrepris en 2010	12
Figure 2 :	Typologies des politiques de formation des entreprises de 10 à 49 salariés	12
Figure 3 :	Périmètre de l'action de formation en situation de travail	30
Figure 4 :	Aménagement de la situation de travail pour une FEST	31
Figure 5 :	Contexte et environnement pour une FEST	31
Figure 6 :	Schéma complet des points essentiels de l'organisation d'une FEST	32

Index des sigles

AEFA :	Agenda Européen pour la Formation des Adultes
AFPA Transitions :	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes Transitions
AGEFOS PME :	Association de Gestion des Fonds de Formations des Salariés des Petites et Moyennes Entreprises
ANACT :	Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail
ANI :	Accord national interprofessionnel
APP :	Ateliers de Pédagogie Personnalisée
CACES :	Certificats d'Aptitude à la Conduite d'Engin Sécurisé
CCFCP :	Compétences Clés et Français Compétence Professionnelle
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CEDEFOP :	Centre Européen pour le Développement de la FOrmation Professionnelle continue
Céreq	Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications
CléA :	Certification du socle des connaissances et des compétences professionnelles
COPANEF :	COmité PAritaire interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation professionnelle
CPF :	Compte Personnel de Formation
CQP :	Certificat de Qualification Professionnelle
DCL	Diplôme de Compétence en Langue
DGEFP :	Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle
ESP :	English for Specific Purposes (anglais sur objectifs spécifiques)
FEST :	Formation En Situation de Travail
FLE :	Français Langue Etrangère
FLP :	Français Langue Professionnelle
FOS :	Français sur Objectif Spécifique
FPSPP :	Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels
MCCP :	Maîtrise des Compétences Clés de la Propreté
OPCA :	Organismes Paritaires Collecteurs Agréés
OPCA TS :	Organisme Paritaire Collecteur Agréé des Transports et des Services
TPE-PME :	Très Petites Entreprise et de Petites et Moyennes Entreprises
RNCP :	Répertoire National des Certifications Professionnelles
SGAV :	Structuro-Globale Audio-Visuelle
VAE :	Validation des Acquis de l'Expérience

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
1^{ERE} PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL.....	9
1. Les éléments contextuels	9
1.1. Les évolutions récentes du concept de formation tout au long de la vie.....	9
1.1.1. En Europe	9
1.1.2. En France	10
1.2. L'évolution de la didactique du français langue étrangère	13
1.2.1. Les compétences communicatives.....	14
1.2.2. L'apprenant : centration sur ces besoins et autonomisation	16
1.3. Bilan de la première partie	18
2. Influence de la didactique professionnelle dans l'enseignement du français à visée professionnelle	18
2.1. La didactique professionnelle.....	19
2.1.1. L'activité, révélatrice de la synergie travail et formation.....	19
2.1.2. La notion de compétence	21
2.2. Les connexions entre la didactique professionnelle et l'enseignement et l'apprentissage du français à visée professionnelle.....	23
2.2.1. La démarche du Français sur Objectif Spécifique	23
2.2.2. La démarche du Français Langue Professionnelle	25
2.3. Bilan de la deuxième partie.....	27
3. Le cadre de la formation en situation de travail.....	27
3.1. La mise en valeur de la synergie travail et formation	27
3.1.1. Le cadre législatif	28
3.1.2. Le schéma d'organisation	29
3.2. Un type d'ingénierie à redimensionner	31
3.2.1. Une démarche FOS	32
3.2.2. ... avec des spécificités relevant du FLP et de la conduite de projet	33
3.3. Bilan de la troisième partie.....	34
2^{EME} PARTIE : LA METHODOLOGIE DE NOTRE ETUDE.....	35
1. L'explication et la justification de notre démarche.....	35
1.1. La préparation de l'étude.....	35
1.1.1. Les recherches liminaires : étude documentaire et entretien exploratoire.....	35
1.1.2. La définition de la population de l'étude	38
1.2. La définition des modalités de questionnement	40
1.2.1. L'entretien : outil de collecte principal.....	40
1.2.2. L'observation directe d'une réunion de point d'étapes	42
1.3. La collecte des données.....	43
1.3.1. Les paramètres de la situation d'entretien	44
1.3.2. Le plan d'entretien.....	44

2. Le terrain de recherche	46
2.1. OPCA Transports et Service - le projet Libero	46
2.1.1. Présentation de l'OPCA Transports et Service.....	46
2.1.2. Le projet Libero	47
2.2. AGEFOS PME : Vision Pro sur la fonction commerciale en format FEST	49
2.2.1. AGEFOS PME : présentation	49
2.2.2. Le contrat Vision Pro.....	49
2.3. AMERI Conseil et Formation	51
2.3.1. La présentation de cette association	51
2.3.2. La formation associée à Libero.....	51
3. Prise de recul par rapport au terrain	52
3.1. Les enseignements méthodologiques sur cette étude.....	52
3.1.1. Les améliorations à apporter.....	52
3.1.2. Un choix de méthodologie.....	53
3.2. Les enseignements de mon stage	53
3.2.1. Les conditions spécifiques à la mise en œuvre de la démarche APP	54
3.2.2. Les moyens pour accompagner le stagiaire vers l'autonomie	54
3^{EME} PARTIE : UNE INGENIERIE MIXTE EN CONSTRUCTION.....	56
1. Le choix des familles de situations pour la formation.....	56
1.1. Comment définir une famille de situations ?	56
1.1.1. En amont.....	56
1.1.2. En cours de formation.....	57
1.2. Enseignement de la famille de situations	58
1.2.1. In situ	58
1.2.2. Lors de la formation classique	59
1.3. Bilan sur les familles de situations.....	60
2. Le processus de réflexivité à instaurer : la nécessité d'un tiers.....	61
2.1. Les expérimentations en cours	61
2.1.1. Les expérimentations de l'AGEFOS PME Bourgogne Franche Comté.....	61
2.1.2. L'expérimentation Libero avec l'OPCA TS.....	63
2.2. L'apprentissage à la réflexivité	64
2.2.1. La prise de recul par rapport à notre expérience en APP	64
2.2.2. La transposition de ces observations dans une FEST.....	65
2.3. Bilan sur les aspects réflexifs	67
3. Les enjeux de certification de la formation en situation de travail.....	67
3.1. L'évaluation certifiante	67
3.1.1. Les principes d'une évaluation certifiante	67
3.1.2. L'évaluation certifiante adéquate pour l'évaluation de compétences ?.....	68
3.2. Le lien entre les certifications professionnelles et FEST	71
3.2.1. Les certifications professionnelles.....	71
3.2.2. Les outils de mesure pour valoriser et sécuriser un parcours	73
3.3. Bilan sur l'évaluation dans le cadre d'une FEST	74
CONCLUSION.....	76

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	78
INDEX DES ANNEXES	81
INDEX DES FIGURES	128
INDEX DES SIGLES.....	129
TABLE DES MATIERES	130

MOTS-CLÉS : FEST, didactique professionnelle, ingénierie de formation, compétence, famille de situations, réflexivité, certification professionnelle.

RÉSUMÉ

En France, la formation en situation de travail fait son apparition pour valoriser les formations informelles comme le préconise la politique linguistique et éducative européenne. Ce nouveau type de formation souligne la synergie entre le travail et la formation. Ce dispositif change complètement les perspectives de la formation en utilisant les situations professionnelles comme point de départ. L'ingénierie de formation induite doit être réinterrogée en tenant compte des objectifs initiaux de mise en avant des compétences acquises dans le travail. Elle doit aussi mettre en place un processus de conscientisation des compétences avec l'aide d'un tiers, permettant de valoriser ces compétences vis à vis d'autres personnes. Les expérimentations en cours nous donnent une première approche des questions et des enjeux autour de la mise en place de ce type de formation comme la définition de famille de situation, la mise en place de la réflexivité et la certification professionnelle.

KEYWORDS : Work-based learning, professional didactics, training engineering, skill, set of learning situations, self-reflexivity, professional certification

ABSTRACT

France is beginning to increase its attention to work-based learning to enhance the informal training outcomes in accordance with the European linguistic and educational politics. This new modality of training emphasizes the synergy between work and training process. This system completely changes the prospects of training using the work situation as a starting point of the training process. The corresponding engineering should be revised to take into account the initial aims of highlighting skills acquired at work. But it also needs to put in place a process by which, with assistance from a supporting person, the self-reflexivity about the learning process will be in place, including the explanation of the skills acquired to a third party. The testing in process gives us a first idea of the questions and issues surrounding the implementation of this type of training as the definition of set of learning situations, the implementation of the self-reflexivity process and the professional certification.