



HAL
open science

L' activité d'une formatrice du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire entre prescriptions et tensions

Laura Deluteau

► **To cite this version:**

Laura Deluteau. L' activité d'une formatrice du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire entre prescriptions et tensions. Education. 2022. dumas-04167000

HAL Id: dumas-04167000

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04167000>

Submitted on 20 Jul 2023

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.

IMPORTANT : OBLIGATIONS DE LA PERSONNE CONSULTANT CE DOCUMENT

Conformément au *Code de la propriété intellectuelle*, nous rappelons que le document est destiné à un **usage strictement personnel**. Les "analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information" sont autorisées sous réserve de mentionner les noms de l'auteur et de la source (article L. 122-4 du *Code de la propriété intellectuelle*). Toute autre représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite.

De ce fait, nous vous rappelons notamment que, **sauf accord explicite** de l'auteur de la thèse ou du mémoire, **vous n'êtes pas autorisé** à rediffuser ce document sous quelque forme que ce soit (impression papier, transfert par voie électronique, ou autre). Tout contrevenant s'expose aux peines prévues par la loi.

L'activité d'une formatrice du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire entre prescriptions et tensions.

MEMOIRE DE MASTER EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET
DE LA FORMATION – DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE
LAURA DELUTEAU – E194301X

Dirigé par Pascal Simonet
Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier Pascal Simonet, mon directeur de mémoire, qui m'a accompagné dans l'écriture de cette étude. Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique du master Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'université de Nantes.

Je remercie la formatrice qui m'a accordé du temps et de l'énergie pour la réalisation des entretiens, et sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour, ainsi que mes collègues qui m'ont encouragée dans la réalisation de cette étude.

Je tiens à remercier Willy, ma famille, mes ami.e.s de m'avoir accompagnée, épaulée, motivée (parfois remotivée), soutenue et réconfortée durant ces trois dernières années qui constituent ma reprise d'études.

Et enfin, je tiens à remercier tout particulièrement Aline C., ancienne formatrice en Maison Familiale Rurale, qui m'a suivi de mon BEPA SAP¹ à aujourd'hui et qui a été une personne d'une grande importance dans ma reprise d'études, ainsi que Estelle G. et Betty R..

Merci.

¹ Brevet d'Étude Professionnel Agricole, Service Aux Personnes.

Résumé

Dans cette étude, nous nous sommes interrogés quant à l'impact des prescriptions sur la pratique professionnelle d'une formatrice du réseau des GRETA-CFA² des Pays de la Loire.

Cette étude s'appuie sur le cadre théorique de la clinique de l'activité. D'un point de vue méthodologique, le recueil de données a été réalisé par l'intermédiaire d'entretiens, le premier utilisant la méthodologie de l'instruction au sosie, mis au point par Ivar Oddone, et le second entretien revêt un caractère hybride entre l'entretien d'autoconfrontation et l'entretien semi-directif.

Au cours de cette étude, on essaie de montrer quelle prescription est la plus présente dans la pratique professionnelle de la formatrice, et de savoir si les prescriptions impactent toute l'activité de la professionnelle. Enfin, on essaiera de montrer comment l'intervention auprès de la formatrice lui a permis de repositionner son activité comme objet de pensée, et ainsi d'avoir la possibilité d'agir sur celle-ci pour la transformer.

Mots-clés : Prescriptions, clinique de l'activité, instruction au sosie, entretien d'autoconfrontation, entretien semi-directif, pouvoir d'agir.

Abstract

In this study, we questioned the impact of prescriptions on the professional practice of a trainer in the GRETA-CFA network of the Pays de la Loire.

This study is based on the theoretical framework of the activity clinic. From a methodological point of view, the data collection was carried out through interviews, the first one using the methodology of the self-instruction, developed by Ivar Oddone, and the second interview has a hybrid character between the self-confrontation interview and the semi-directive interview.

In this study, we try to show which prescription is the most present in the professional practice of the trainer, and to know if the prescriptions impact the whole activity of the professional. Finally, we will try to show how the intervention with the trainer allowed her to reposition her activity as an object of thought, and thus to have the possibility to act on it to transform it.

Key words: prescription, activity clinic, look-alike instruction, self-confrontation interview, semi-directive interview, power to act.

² Groupement d'établissement - Centre de formation d'apprentis

Table des matières

Introduction.....	1
I. Contexte de l'étude.....	3
A. Présentation du terrain	3
B. La commande de la formatrice	4
C. L'intervention auprès de la formatrice.....	5
II. Cadre théorique.....	6
A. L'activité de Amigues à Clot en passant par Goigoux	6
1. Les mondes de l'activité dans l'enseignement.....	6
2. Le modèle de l'activité de Yves Clot	7
B. Les prescriptions	10
1. Définition de la prescription	10
2. Le modèle du métier de Yves Clot.....	10
3. Les différentes prescriptions.....	12
4. De la prescription à l'activité de Jacques Leplat	14
5. L'écart à la tâche	16
C. Le développement professionnel.....	18
1. Le pouvoir d'agir	18
2. La marge de manœuvre.....	19
III. Cadre méthodologique.....	22
A. Les méthodologies utilisées pour le recueil de données et leurs effets	22
1. L'instruction au sosie	22
2. L'autoconfrontation en clinique de l'activité	24
3. L'entretien semi-directif	25
4. Les effets de l'auto-observation provoquée	26
B. La méthodologie utilisée pour l'analyse	28
C. La présentation des données	30
1. Les données de l'instruction au sosie.....	31
2. Les données de l'entretien à caractère hybride.....	32
IV. Analyse des données.....	33
A. Quelques chiffres.....	33
B. Les paradoxes.....	39
C. La formatrice tirillée	45
D. Prescriptions et régulations.....	51
E. Pouvoir d'agir et marge de manœuvre	56
1. La carte mentale	56
2. La dynamique de groupe.....	59
V. Résultats	61
A. L'impact des prescriptions	61
1. Les prescriptions ascendantes	61
2. Les prescriptions descendantes.....	62
3. Les doxas et règles de métier.....	63
B. Les stratégies face aux prescriptions.....	64
1. Les régulations.....	64

2. Réflexion et pouvoir d'agir	65
C. Synthèse	66
VI. Discussion	69
A. Discussion des résultats	69
1. L'environnement capacitant	69
2. L'activité empêchée en clinique de l'activité et en ergonomie	69
3. La double régulation de Leplat	70
B. Les perspectives	72
C. Les limites (en tant qu'étudiante)	73
Conclusion.....	76
Bibliographie	77
Annexes.....	82
A. Annexe n°1 – Instruction au sosie.....	82
B. Annexe n°2 – Entretien à caractère hybride	96
C. Annexe n°3 – D'après le modèle de l'activité de Yves Clot	119
D. Annexe n°4 – Grille nationale d'évaluation en prévention santé et environnement au CAP ..	120
E. Annexe n°5 – Référentiel Prévention Santé Environnement pour les CAP	121
F. Annexe n°6 – Guide de lecture Qualiopi	153

Introduction

Dans cet écrit, la focale se fixe sur l'impact des prescriptions sur les pratiques professionnelles des formateurs, et tout particulièrement pour le cas d'une formatrice du réseau des GRETA-CFA³ des Pays de la Loire. Dans cette étude, on essaiera de montrer comment l'intervention auprès de la formatrice lui a permis de repositionner son activité comme objet de pensée, et ainsi d'avoir la possibilité d'agir sur celle-ci pour la transformer.

Cette étude a pour cadre théorique celui de la clinique de l'activité, majoritairement porté par Yves Clot. L'objectif de la clinique de l'activité est de permettre la réflexion sur notre rapport au métier. De quelle façon ? Par la mise en place d'espaces, tant sur un plan géographique que temporel, où des entretiens – tels que l'instruction au sosie ou bien l'auto-confrontation - peuvent être menés afin de faire émerger une réflexion individuelle, mais également collective (de pair à pair) sans jugement, avec une réflexion sur la pratique du métier ; l'intention de la clinique de l'activité étant de restaurer le collectif professionnel, et de reprendre la main sur son métier. Comme le souligne Catherine Remermier, conseillère d'orientation psychologue, qui travaille au groupe métier du SNES⁴ national et est membre de l'équipe clinique de l'activité : « Dans la dernière période, on a bien vu que le management ne s'attaquait pas à l'intensification du travail, mais de plus en plus aux pratiques, aux manières de faire le travail. L'Éducation nationale, qui jusqu'à présent était épargnée, on était plutôt sur des questions de moyens, d'effectif, etc. Désormais, les réformes s'attaquent aussi aux pratiques et aux manières de travailler, et donc elles attaquent de plein fouet les enseignants et les autres professionnels » (2017).

Les réformes peuvent être considérée comme des prescriptions. Si l'on reprend le terme générique dans le dictionnaire du CNRTL⁵, le mot « prescription » porte les notions de « commandement, précepte, règle à suivre, d'ordre formel », auquel on attache une certaine forme d'injonction. Nous verrons ensemble qu'il existe différentes formes de prescriptions, toutes portées par divers sujets interagissant, de près ou de loin, avec le sujet de l'activité.

En 2018, une prescription législative apparaît : la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » – appelée également « loi avenir professionnel » – qui impose aux organismes de formation d'obtenir la certification Qualiopi. Ces derniers doivent être en mesure, entre autres, de

³ Groupement d'établissement - Centre de formation d'apprentis

⁴ Syndicat national des enseignements de second degré

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

pouvoir prouver leurs actions de formation, et de justifier du suivi des apprenants. Pour cela, le réseau des GRETA-CFA a mis à disposition une plateforme numérique, e•GRETA-CFA, permettant de récolter des traces de l'activité des formateurs, mais aussi, et surtout, des stagiaires, tout en respectant le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Cette prescription nationale devient ainsi par ricochet une prescription pour l'ensemble des formateurs et des formatrices du réseau des GRETA-CFA.

Néanmoins, la plateforme e•GRETA-CFA n'est pas le premier coup d'essai du réseau. Les années précédentes, les GRETA-CFA ont eu à leur disposition un outil numérique nommé *Claroline connect*. Tout comme e•GRETA-CFA, Claroline est une plateforme permettant l'apprentissage en ligne, ainsi que le travail collaboratif. Cependant, cette dernière n'a pas reçu un accueil des plus favorables de la part des formateurs du réseau. En effet, les professionnels se sont insurgés de son manque d'ergonomie, du fait qu'elle soit peu pratique, ce qui rendait difficile à utiliser : ils voyaient donc une perte de temps de travail. Cette fâcheuse expérience a refroidi une grande partie des formateurs concernant l'utilisation de plateforme numérique.

C'est dans ce contexte qu'en début d'année scolaire, nous avons pu rencontrer une formatrice du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire, afin de l'accompagner, à sa demande, pour la migration de son contenu de cours sur la plateforme e•GRETA-CFA. C'est ici que prend racine l'interrogation portant sur la conséquence de la prescription sur la pratique professionnelle de la formatrice. De fait, les prescriptions peuvent être synonymes de contrainte dans l'activité du professionnel. Mais il ne faut pas oublier que malgré les contraintes qui s'imposent à l'individu, celui-ci prend des initiatives pour la réalisation de son activité, ne serait-ce que par les choix entrepris par ce dernier (Durrive, 2014).

Au préalable de cette étude, le contexte de cette dernière sera détaillé : le terrain, la commande de la formatrice, ainsi que l'intervention réalisée seront présentés. Dans la seconde partie de cet écrit, le cadre théorique sera développé présentant différents concepts essentiels à la recherche, ainsi qu'une compréhension des concepts de la clinique de l'activité. La troisième partie du mémoire abordera les diverses méthodologies utilisées pour le recueil de données, ainsi que leurs effets et on aboutira à la présentation des données. On reviendra ensuite sur les résultats de l'étude. Enfin, on terminera par une discussion des résultats, et une conclusion relative à notre problématique de départ.

I. Contexte de l'étude

A. Présentation du terrain

Le terrain de recherche où se déroule l'intervention est le GRETA-CFA 49, qui est un organisme de formation membre du réseau des GRETA-CFA. Cette structure est présente dans quatre villes du département du Maine-et-Loire : Angers (le siège), Segré, Saumur, et Cholet. Le GRETA-CFA 49 propose des formations allant du CAP (niveau 3) au BTS (niveau 5), et ceci dans tous les secteurs d'activité, dont voici une liste non-exhaustive : Bâtiment-travaux public ; hôtellerie-restauration-tourisme ; industrie ; prévention-sécurité ; sanitaire et social ; etc. En 2021, 3 824 stagiaires ont été formés sur le département.

Le GRETA-CFA 49 compte 243 personnes, réparties dans différents services. Commençons par l'équipe de direction qui se compose d'une présidente, d'un chef de support, d'un agent comptable, d'un directeur, de 9 conseillers en formation professionnelle (CFP) et un conseiller technique de l'apprentissage, soit 13 personnes. Le service administratif du GRETA-CFA 49 regroupe 80 personnes, avec entre autres la directrice adjointe, les assistants de gestion ou encore les animateurs du centre de ressources/animateurs multimodaux. Et enfin, le service le plus important du GRETA-CFA 49, l'équipe de formation, est constituée de 146 personnes. Tous ne sont pas formateurs : divers métiers sont représentés dans cette grande équipe, tel que, les formateurs, les coordonnateurs pédagogiques, les assistants d'éducation ou encore la chargée d'information et d'accompagnement à l'apprentissage.

Le profil des formateurs est divers. En effet, certains ont suivi des études pour devenir enseignant, ou formateur, alors que d'autres sont d'anciens professionnels de la filière enseignée, et n'ont pas forcément reçu de formation avant de devenir formateur pour le réseau et cela est d'autant plus vrai pour les matières professionnelles. Ces derniers doivent assurer une transition entre leur milieu professionnel d'origine et cette seconde profession, et ont pour objectif de former des personnes au métier qu'ils ont eux-mêmes exercé (Troger et David, 2021).

B. La commande de la formatrice

Il s'agit d'une commande interne, et comme le titre l'indique, qui émane directement de la formatrice. Avant de poursuivre, il peut être intéressant de revenir sur son parcours professionnel. Cette professionnelle a exercé, durant trois années, dans des établissements publics de niveau secondaire en tant qu'enseignante en mathématiques ; elle a poursuivi sa carrière professionnelle au sein du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire, et cela depuis dix ans maintenant. Cette formatrice fait preuve de polymathie étant donné qu'elle enseigne aujourd'hui les mathématiques, les sciences, la bureautique, la biologie et la prévention santé et environnement. C'est sur cette dernière discipline que l'étude a été menée.

La formatrice, sachant qu'elle allait être contrainte par l'arrêt définitif de l'utilisation des outils numériques de Google Workspace, demandait à être accompagnée par les conceptrices pédagogiques du pôle 2IP de la DAFPIC pour la transition de son contenu de cours vers l'outil Moodle, mis à disposition par le réseau GRETA-CFA.

La DAFPIC (Délégation Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue) coordonne la mise en œuvre de la politique académique dans le champ de la formation professionnelle. En cette qualité, la DAFPIC est en charge, entre autres, de l'animation du réseau GRETA-CFA. La DAFPIC comprend un pôle intitulé 2IP (Ingénierie et Innovation Pédagogique) en charge de promouvoir l'utilisation de la plateforme e•GRETA-CFA auprès des formateurs, tout en les accompagnant dans la prise en main de cette dernière et en favorisant la création de contenus hybride : ce qui permet de combiner de la formation à distance et en présentiel.

La demande de la formatrice était motivée par plusieurs objectifs. Le premier étant, comme cela a été dit en amont, d'opérer une bascule de son contenu vers la plateforme de LMS (Learning Management System). La formatrice, étant missionnée sur trois sites différents du département (Saumur, Angers et Segré), a souhaité que son contenu de cours puisse être utilisable à distance par les stagiaires, pour limiter certains déplacements. Par ailleurs, rencontrant une difficulté pour balayer l'ensemble du programme avec les stagiaires, elle a également souhaité que son contenu de cours puisse être réalisable en asynchrone par les stagiaires pour qu'elle puisse accorder plus de temps aux apprenants rencontrant des difficultés.

C. L'intervention auprès de la formatrice

L'intervention auprès de la formatrice a été organisée en 5 demi-journées d'échanges. Ce nombre assez restreint s'explique à la fois par des raisons budgétaires, mais également pour des questions de calendrier puisque durant ces interventions la formatrice manquait des moments de face-à-face pédagogique.

Lors de la première rencontre de travail, un entretien d'instruction au sosie a été mis en place. L'objectif était multiple. D'une part, cela a été un moyen pour l'intervenante de découvrir l'activité de la formatrice, mais l'objectif premier était pour la formatrice de mener une réflexion sur son activité, et notamment sur sa difficulté de balayer l'ensemble du programme.

C'est à partir de cette première rencontre de travail avec la formatrice que le thème général du mémoire est né. Par cet entretien, l'intervenante a pu se rendre compte de la complexité de l'activité de la formatrice, notamment liée à l'ensemble des prescriptions, et aux recommandations qui peuvent lui être faites, parfois contradictoires. C'est en percevant les tensions du métier de formateur, au travers de l'entretien, que le questionnement portant sur l'impact que peuvent avoir les prescriptions et recommandations faites aux formateurs est apparu.

II. Cadre théorique

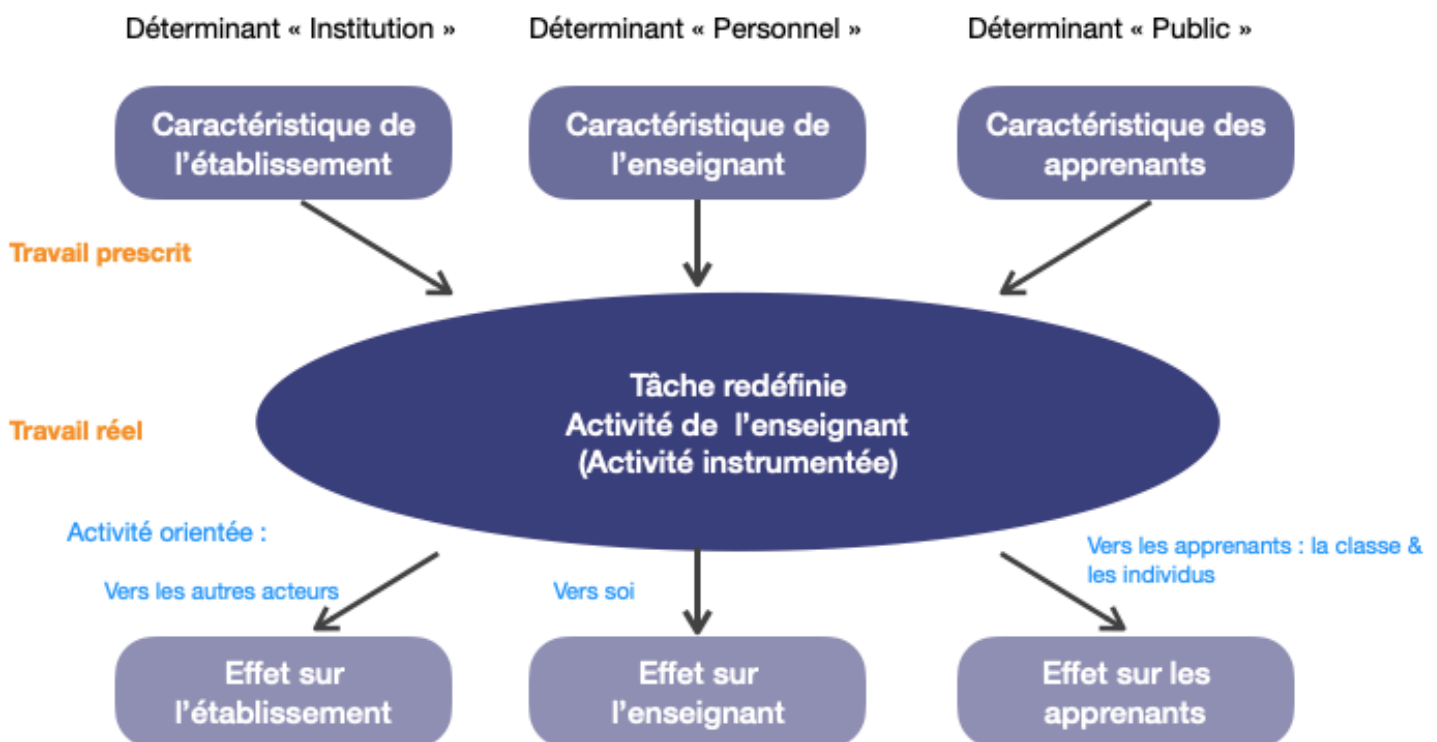
A. L'activité de Amigues à Clot en passant par Goigoux

1. Les mondes de l'activité dans l'enseignement

Le travail est une « activité forcée socialement et psychologiquement » selon René Amigues (2009). Il explique également que par « *forcer* », il entend que le professionnel ne choisit pas ses collègues, ni ses apprenants, et également que l'activité est partagée dans le temps, dans l'espace et, indéniablement, avec autrui.

Le fait de travailler, implique donc d'interagir avec d'autres, de résoudre des difficultés qui peuvent ne pas l'être de manière spontanée par le sujet, et entraînent ainsi la collaboration du collectif. « La mobilisation subjective est rejouée ici sur le plan émotionnel dans des rapports sociaux, avec le cortège de tensions, de conflits, de contradictions, etc. » (Amigues, 2009, p.12).

Figure n°1



D'après le modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant, Goigoux (2007)

Toute cette dynamique a été schématisée par Rolland Goigoux, qui souligne, par ailleurs, qu'il faut lui donner une dimension cyclique, les effets produits par l'activité du formateur deviennent de nouveaux déterminants (2007).

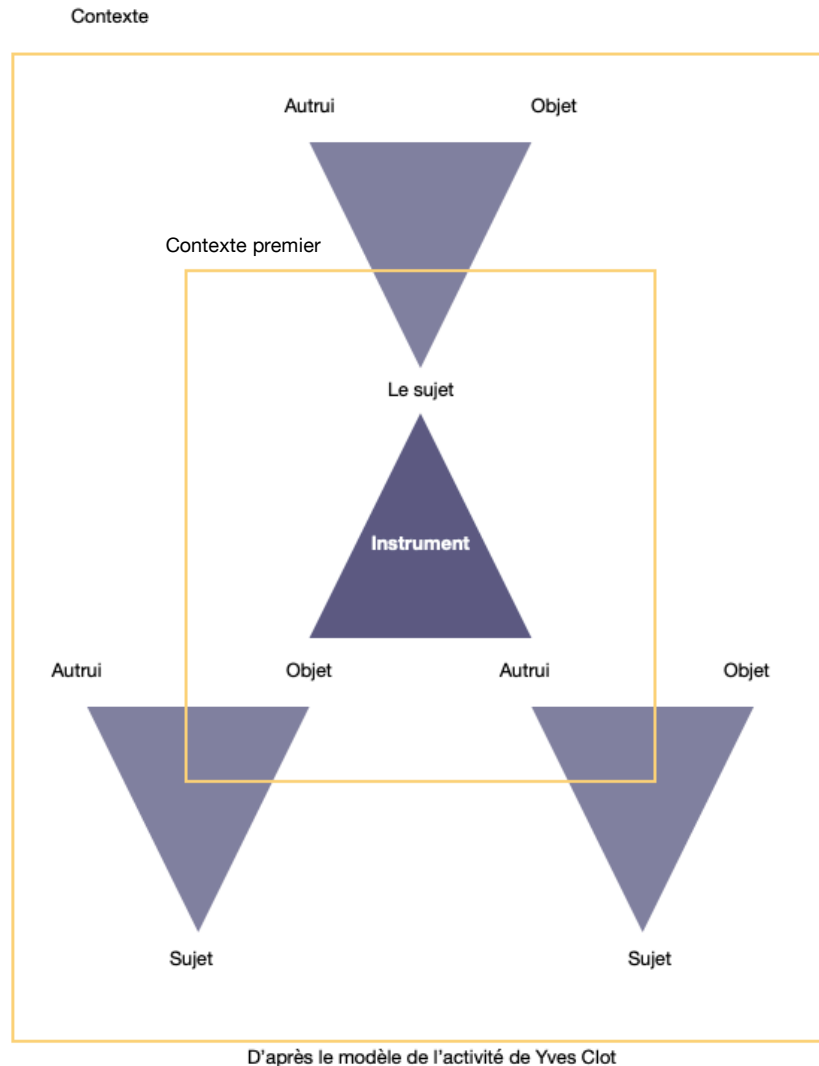
L'activité réalisée est chargée de valeurs que le professionnel établit entre l'action réalisée et ses autres actions possibles. L'activité réalisée n'est qu'une composante de cette dernière, puisque lorsque l'on passe à l'acte, nous devons faire face à une multitude de possibilités d'actions et n'en choisir qu'une seule (Durrive, 2014). Il ne faut pas mettre de côté ce qui aurait pu se faire, ce qui ne se fait plus, ce que l'on recherche à faire sans aboutir, ce que l'on aurait souhaité faire, ce que l'on aurait pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire en d'autres lieux, ainsi que ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui doit être fait. Ainsi, toutes ces composantes, visibles ou invisibles, font partie du corps de l'activité ; aussi appelé le réel de l'activité (Clot, 2008).

L'approche ergonomique considère l'activité comme étant inscrite dans une histoire commune, triplement située : dans l'histoire de l'institution, impliquant ses normes, ses valeurs, ses traditions ; dans l'histoire du métier qui comprend les outils et les techniques ; et enfin l'histoire de l'action individuelle qui s'inscrit dans un contexte singulier, avec ses contraintes. Aussi, l'activité est « toujours médiatisée par des outils, incorporés ou inscrits dans des situations professionnelles, qui permettent la transformation de son milieu de travail » (Amigues, 2009, p.13).

2. Le modèle de l'activité de Yves Clot

L'activité est un « mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de ce mouvement ou amputation de celui-ci. [...] L'activité est adressée, simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet » (Clot, 2008, p.6). Selon Yves Clot, l'activité transforme l'environnement, mais elle n'est pas déterminée par son contexte (Clot, 2008).

Figure n°2



D'après le modèle de l'activité de Yves Clot

Dans le schéma ci-dessus, on peut lire que l'activité du sujet est contextualisée et dirigée à la fois vers un objet, qui peut être la matière d'un enseignement, ainsi que vers un autrui, qui peut être pluriel, c'est-à-dire dirigée vers les apprenants, vers les collègues... Les interactions sont réalisées à l'aide d'instruments qui peuvent être d'ordre symbolique, tels que le langage (courant ou lié à la discipline enseignée), les émotions et les affects, tout comme ils peuvent être techniques comme les manuels scolaires, les référentiels, ou tout simplement du papier et des crayons. Comme il a été dit, cette première triangulation se situe dans un contexte premier. Cela peut être illustré par la situation étudiée, c'est-à-dire la formatrice de Prévention Santé et Environnement dans le rôle du sujet, la matière PSE comme objet, les stagiaires comme autrui, et la classe comme contexte dans lequel ils se retrouvent (cf. annexe n°3).

Les trois pôles de la première triangulation ne sont pas isolés. Ils sont en interaction dans d'autres triangulations pouvant appartenir à d'autres contextes. Par exemple pour le sujet (la formatrice), lors

de réunions pédagogiques de l'établissement, fera face à un autrui comprenant ses collègues, le personnel administratif, la hiérarchie ; l'objet peut, dans cette situation, être diverse comme la discipline enseignée par le sujet, ou le comportement des apprenants... Maintenant, si l'on prend le cas de l'objet dans la triangulation initiale (la PSE), cette matière est enseignée par un autre sujet envers d'autres apprenants (autrui). Enfin, pour le dernier pôle de la triangulation initiale, qui est l'autrui comprenant les apprenants, ces derniers assistent à d'autres cours portés sur des enseignements différents, avec des formateurs différents. L'ensemble de ces triangulations sont rattachées à un ou des contextes, qui peuvent être à l'échelle d'un établissement, ou de l'académie...

B. Les prescriptions

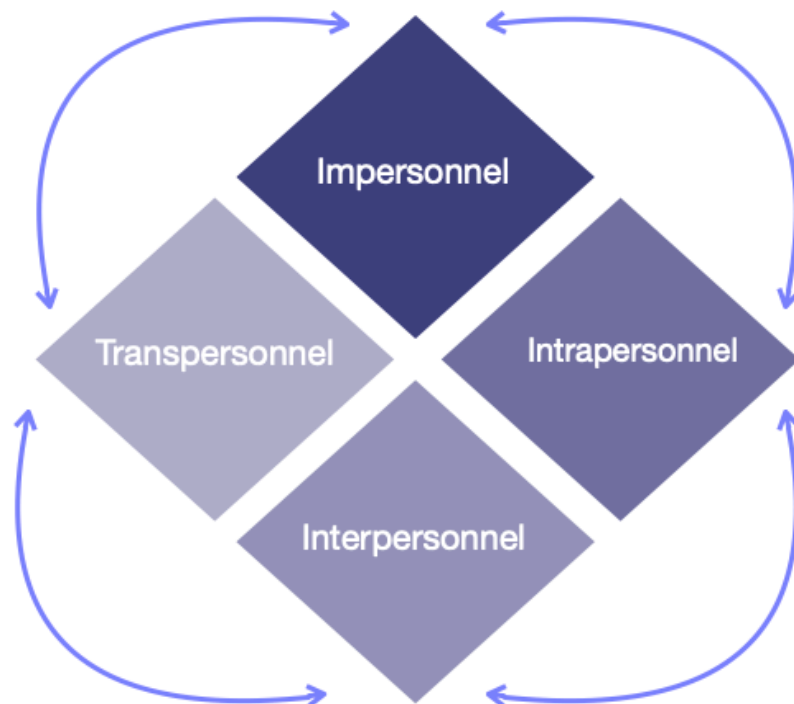
1. Définition de la prescription

Avant toute chose, il semble intéressant de rechercher la signification dans le dictionnaire du CNRTL. Ici, le mot « prescription » revêt la notion de « commandement, précepte, règle à suivre, d'ordre formel ». On constate une certaine forme d'injonction dans les différentes notions retrouvées dans le dictionnaire. Cela n'échappe pas au monde du travail.

La prescription est communément définie comme étant régie par l'organisation, c'est-à-dire la hiérarchie, qui édicte les instructions pour la réalisation de l'activité de l'individu. La prescription oriente donc l'activité du sujet. Dans un écrit, Goigoux (2007) nous indique qu'elle aide le sujet à concevoir, structurer et réaliser son travail. La prescription peut prendre diverses formes comme une directive orale, un programme scolaire, un règlement...

2. Le modèle du métier de Yves Clot

Figure n°3



D'après le modèle du métier de Yves Clot - Travail et pouvoir d'agir (2008)

Si l'on reprend le modèle du métier de Yves Clot, on retrouve la prescription dans la forme impersonnelle du métier, qui est l'une des instances du métier. Ce qui insuffle un peu de vie dans le métier. Cette instance impersonnelle comprend également l'ensemble des savoirs en lien avec le métier : le contenu de la formation, les savoirs scientifiques.... Mais pour que celle-ci puisse se développer, trois autres registres doivent prendre vie. Elle existe dans les dialogues tenus par les professionnels, portant sur leur activité professionnelle, et qui s'inscrivent dans les pans interpersonnels et intrapersonnels. Ces conversations tenues, qui peuvent tourner autour du premier registre, et qui peuvent subsister dans chacun des protagonistes, permettent de repenser l'activité sur un plan collectif, mais également individuel. Néanmoins, ces conversations peuvent être source de conflits, ou porteuses de dilemmes, entre les professionnels, sur les manières de faire, sur ce qui a été vu en formation ou encore envers les prescriptions. Le fait que ces conversations révèlent des conflits et dilemmes permet aux professionnels de réfléchir sur les possibilités d'agir, et elles peuvent devenir « des moyens de faire avancer une expérience, des parties intégrantes de cette expérience, dans la mesure où ils l'entraînent vers l'avant, et qu'ils ne se contentent pas d'être là uniquement » (Dewey dans Tomás et al. 2020, p.5). Vygotski parle de « redoublement » de l'expérience vécue, c'est-à-dire que le professionnel dans son activité est amené à faire des choix sur ce qui est possible de faire, ou de ne pas faire (Clot, 2001). Et comme le dit le célèbre adage, « choisir c'est se priver du reste ». On comprend ici que certaines possibilités, non vécues, ont été écartées. Néanmoins, elles peuvent reprendre vie par une réflexion menée par le professionnel sur son activité qui peut être, entre autres, stimulée par les conversations tenues entre professionnels.

Enfin, la dernière instance, pour donner pleinement vie au métier, qui se construit dans le collectif de professionnels et constitue la mémoire et l'histoire du métier, est le pan transpersonnel (Clot, 2008). Cette mémoire et histoire du métier sont ce qui compose le genre professionnel, c'est-à-dire un ensemble de règles, de manières de faire, qui bien souvent sont tacites, mais tout de même partagées par le collectif de professionnels. Néanmoins, Clot et Faïta (2000) ajoutent que le genre est toujours transitoire. Le genre professionnel participe à l'organisation professionnelle des travailleurs, et est également un instrument pour ces derniers, c'est-à-dire qu'il est en permanence livré à l'épreuve du réel, mobilisé par les professionnels comme une ressource pour agir. Cependant, étant donné que le genre est mobilisé par des individus, ceux-ci ne manquent pas de l'ajuster, et parfois même de se placer en dehors, par rapport aux situations qu'ils peuvent rencontrer. C'est ce que Yves Clot (2008) nomme les créations stylistiques.

Donc, on peut comprendre ici que le style professionnel est le façonnage du genre. « Si le genre est réitérable dans chaque situation de travail, il ne prend sa forme achevée que dans les traits particuliers, contingents, uniques et non réitérables qui définissent chaque situation vécue. » (Clot et Faïta, 2000,

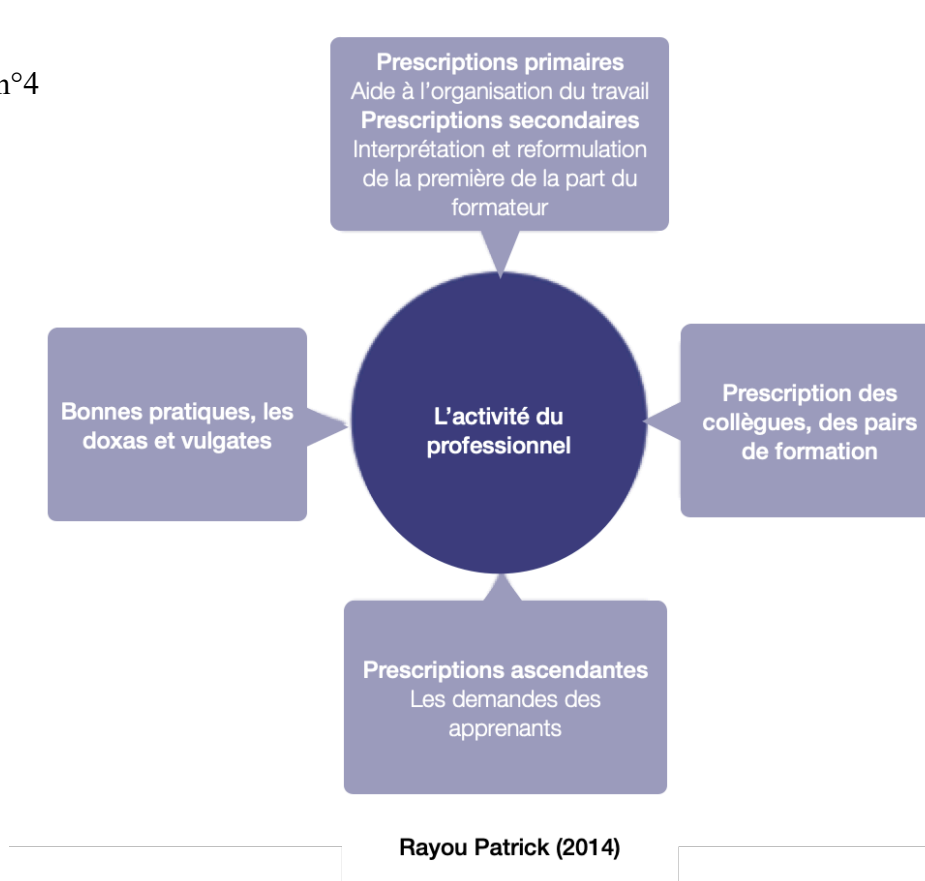
p.15). Le style est une appropriation par le travailleur du genre professionnel, puisque celui-ci va l'utiliser tout en le transformant pour l'adapter aux situations particulières qu'il rencontre. Ces transformations du genre le rendent malléable, plastique. C'est ce que nomme Yves Clot et Daniel Faïta comme étant la « métamorphose des genres ». Et cette plasticité permet de rendre vivant le genre professionnel : il n'est pas figé.

3. Les différentes prescriptions

En reprenant René Amigues, on peut comprendre que la prescription est un artefact culturel, conçu par l'humain et soumis à des modifications provenant du social. La prescription, nous dit-il, est l'émanation de décisions politiques, porteuse de l'historicité des précédentes et de leurs expériences accumulées. Elle se présente sous un paradoxe puisqu'elle est à la fois ancrée dans la tradition, et se veut être nouvelle. Donc, lors de sa mise en œuvre, la prescription ravive des conflits et des débats autour de cette dernière (Amigues, 2009).

La prescription est bien souvent le fruit de demandes de la hiérarchie, afin d'organiser et de structurer le travail de l'individu. De ce fait, et comme le souligne Yves Clot (1995), cette prescription est porteuse de représentations de l'activité de l'individu : c'est un « modèle refroidi ». Ce qui engendre une prescription incomplète ou du moins avec des implicites. En effet, il est possible que la prescription ne donne pas d'indications sur le « comment » réaliser ce qui est attendu.

Figure n°4



Mais la prescription ne provient pas uniquement de la hiérarchie. Dans les métiers de service, tels que la formation, la prescription est tiraillée par, d'une part, la « prescription primaire », ou descendante : on retrouve bien ici la hiérarchie, mais également l'ensemble des lois des règlements, des programmes ; d'autre part, le professionnel est soumis à une « prescription secondaire », qui est l'interprétation et la reformulation de la prescription primaire, et peut aller jusqu'à faire des recommandations de manière autonome. Par ailleurs, le formateur peut être assujéti à des demandes des apprenants, qu'il choisit d'écouter ou non, et qui sont nommées par Rayou (2014) comme étant les « prescriptions ascendantes ».

Par ailleurs, les programmes ne s'adressent pas uniquement aux formateurs, mais sont multidestinataires. C'est-à-dire que les apprenants, tout comme les équipes pédagogiques ou encore les collectivités peuvent s'en saisir, ce qui ouvre à une multiplicité de prescriptions. Ce qui a été décrit précédemment peut se schématiser selon un axe vertical. À ce schéma, il nous est possible de lui ajouter un axe horizontal afin de prendre en compte les prescriptions des pairs ainsi que les doxas. Les professionnels doivent faire face à un conflit où s'enchevêtrent les valeurs, les savoirs, les normes ainsi que les choix qu'ils sont appelés à faire. « Travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, dans Amigues 2009).

C'est dans les collectifs que se fabriquent des prescriptives qui vont permettre de définir les objectifs du métier (on retrouve ici le registre interpersonnel décrit en amont), et ainsi réduire certaines incertitudes liées au métier. Enfin, les vulgates et les doxas désignent l'ensemble des représentations, des valeurs partagées dans le collectif de professionnels, et qui régissent parfois les manières d'agir : ce sont donc aussi des formes de prescriptions (Rayou, 2014).

Lorsque Patrick Rayou parle de l'activité professionnelle des enseignants, il emploie les expressions suivantes : « conflit », « tension », « déséquilibre », « complexification du travail ». En effet, il explique que l'activité des enseignants est en tension puisqu'elle est tiraillée par une multitude de prescriptions. Elle est doublement dirigée entre ce que l'enseignant souhaite faire faire aux élèves et ce que les élèves sont en capacité de comprendre ou de faire. Le professionnel doit, en permanence, faire des choix, des régulations dans son activité. Cet aspect sera davantage développé dans la partie suivante. L'activité de l'enseignant est toujours en mouvement, soumise à des tensions, des hésitations qui la rendent vivante.

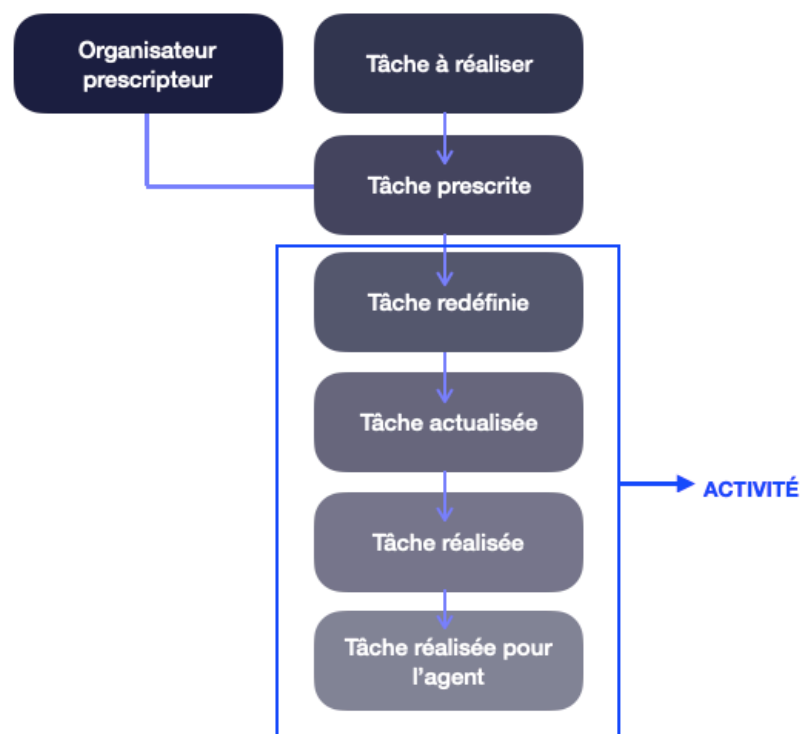
Néanmoins, au cours de cet écrit, nous nous permettons de faire un pas de côté concernant le vocabulaire utilisé par Patrick Rayou. En effet, ce dernier mobilise le mot de « prescription » tant pour la hiérarchie, que pour les collègues ou encore pour les apprenants. Pour cet écrit, nous conserverons le mot de prescription pour la hiérarchie ; pour les collègues, on préférera le terme « règle de métier » qui renvoie aux recommandations, aux déclarations qui peuvent contraindre et influencer la pratique professionnelle.

Enfin, pour les apprenants, nous garderons le terme de prescription. Toutefois, il faut garder à l'esprit que cela induit une forme de pression de la part des apprenants. En effet, le capital scolaire est une donnée majeure, si l'on reprend la théorie du capital humain de Becker : c'est un investissement permettant de générer des gains de productivité et cette productivité se traduit par un gain salarial et donc, potentiellement, une ascension sociale (Fraisie-D'Olimpio, 2009).

4. De la prescription à l'activité de Jacques Leplat

La prescription est ce qui régit le monde de la tâche, qui va être explicité ci-après. C'est en s'appuyant sur la théorie de Jacques Leplat et plus particulièrement sur le schéma suivant (Modèle tâche prescrite et tâche à réaliser, 1997) que l'on pourra développer.

Figure n°5



D'après le modèle de la tâche prescrite et tâche à réaliser de Jacques Leplat -
 Regard sur l'activité (1997)
 [B dépend de A]

On distingue deux types de tâches : celles qui sont définies par les prescripteurs dans le milieu de la formation (les prescripteurs peuvent être le ministère de l'Éducation nationale, le Rectorat, l'inspection académique...), et les secondes sont les tâches (ré)élaborées par le formateur, que ce soit sur un plan individuel et/ou collectif.

Tout d'abord, le mot « tâche » est couramment défini comme étant un but à atteindre, dans des conditions déterminées (Leplat, 1997), en amont de la réalisation de l'activité. Le résultat attendu est, quant à lui, plus ou moins explicite. Néanmoins, cette définition est généraliste et manque de précision. En effet, il existe tout un monde de la tâche, allant de la tâche prescrite à la tâche réalisée.

La tâche à réaliser est ce que le concepteur conçoit du processus, ou du moyen de production, sans pour autant que cela soit explicite, et sans se représenter la manière de réaliser. L'attendu du concepteur n'est pas toujours exprimé, puisque considéré comme une évidence pour ce dernier : il suppose donc que cette évidence est partagée par tous, et il lui apparaît inutile de le préciser. Si l'on reprend la situation de la formatrice, sa tâche à réaliser est de former les stagiaires à des notions de prévention santé et environnement. En découle la tâche prescrite qui englobe l'ensemble des prescriptions, autrement nommées les consignes, pour accomplir la tâche à réaliser. Dans le cas de la formatrice, cela correspond entre autres au référentiel de la discipline, ainsi qu'aux directives de la direction, comme celle d'utiliser e•GRETA-CFA.

Par la suite, on se centre davantage sur le professionnel. En effet, le professionnel interprète la prescription en fonction des moyens (matériels ou immatériels) dont il dispose, ainsi que des contraintes qu'il se fixe, ou qu'on lui a fixé. Cela constitue la tâche redéfinie. Néanmoins, les prescriptions ou les conditions données par l'organisation peuvent ne pas correspondre aux attentes de l'individu. Par exemple, la formatrice a pris l'initiative de remodeler le déroulé pédagogique, au lieu de suivre celui du référentiel. Son objectif en faisant cela était d'outiller les stagiaires sur la prévention des risques professionnels avant qu'ils ne partent sur le terrain⁶.

Après la redéfinition, on retrouve la réalisation : la tâche réalisée. Comme son nom l'indique, c'est ce qui est réalisé, concrètement, par le professionnel en fonction des exigences de la situation. Pour terminer, on distingue la tâche réalisée pour l'agent, c'est ce que le professionnel pense avoir accompli.

⁶ Voir annexe 2, verbatim 145

5. L'écart à la tâche

Étant donné qu'il existe des implicites dans la prescription, il est évident qu'il existera des écarts entre la prescription et la réalisation de la tâche par le professionnel, puisqu'il y a une part d'interprétation de la prescription. L'individu doit faire des choix, ce qui implique des renoncements sur des manières de faire, ou de ne pas faire.

Toute prescription sous-entend une redéfinition de la tâche par les acteurs. C'est ce que le professionnel va rechercher à faire, et qui comprend une représentation du but visé (qu'il soit prescrit, personnel ou bien même collectif), avec les difficultés et les ressources qu'il a pour agir, ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'il prend en considération (Famose, 1990 ; Goigoux, 2007). Pour Leontiev, l'activité du professionnel est orientée par sa motivation, qui peut être de nature matériel ou idéal. L'individu a besoin de donner du sens à ce qu'il fait, à son travail (Venturin, 2012). Clot l'a évoqué en parlant du sens et de l'efficacité de l'action. Pour lui, c'est là « où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité » (Clot, 2008, p.13). L'efficacité, ajoute-t-il, n'est pas uniquement le fait d'atteindre le but poursuivi par l'individu, mais également le fait d'en découvrir de nouveaux.

Que faut-il faire des écarts ? Faut-il les réduire ? Les travailler pour les réélaborer ? Cette question de la réélaboration est intéressante puisqu'elle renvoie à différentes notions telles que la réflexivité ou la distanciation. C'est ici que l'analyse peut être un élément important dans la réélaboration des écarts, avec les retours d'expérience qui peuvent être un moment de mise en mots. Il est tout à fait possible de faire ici un parallèle avec la théorie vygotskienne. La mise en mots, avec d'autres ou avec soi-même, devient un objet externe à lui-même, plus ou moins transformé et s'intègre dans son recueil personnel de pensée et d'action. L'individu devra se réapproprier cet objet qui deviendra alors un instrument qu'il pourra utiliser de manière consciente et volontaire (Mayen & Mayeux, 2003).

Le prescrit renvoie à la codification, aux consignes pour savoir ce qu'il faut faire face aux diverses situations. Néanmoins, le prescrit a ses limites. C'est dans le travail réel que l'on fait face à la complexité, à l'inédit des situations réelles, qui ne peut être prévu dans la prescription. C'est dans la capacité à s'adapter face aux situations complexes et/ou inédites que se loge la compétence. Pour parvenir à s'adapter, il faut être capable de mobiliser les différents savoirs (savoir-faire, savoir-être...) pour parer à l'inédit. C'est dans les écarts du prescrit et du réel que se logent la compétence et la professionnalisation.

Kaddouri nous rappelle que la compétence n'est pas transmissible, elle s'acquiert et se mobilise en situation réelle. Il nous donne ici une définition de ce qu'est la professionnalisation. Cela renvoie à la formation, mais également à d'autres processus tels que l'expérience, le vécu, les échecs, les réussites. Ceci nous amène à un point non-négligeable qui est la mobilisation de la subjectivité dans le travail. Il nous explique qu'un professionnel mobilise non seulement des compétences pour la réalisation d'une activité, mais aussi son être, ce que Yves Schwartz décrit comme étant l'usage de soi dans le travail (Germion, 2020).

C. Le développement professionnel

1. Le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir est relatif à l'activité individuelle et collective, et renvoie au champ d'action possible du sujet dans son milieu professionnel. C'est dans la « boîte noire » de l'activité qu'il peut se développer ou s'amoinrir. Pour le professionnel en possédant, ou en possédant de nouveau, le pouvoir d'agir sur son activité permet de faire en sorte que cette dernière redevienne un objet de pensée. À cela, Yves Clot ajoute que les ressources d'innovation du pouvoir d'agir sont par essence sociale : « Il [le pouvoir d'agir] engage, quand il peut se développer, une responsabilité collective et des techniques d'action qui garantissent une capacité réelle de choix pour les sujets et les collectifs » (Clot, 2008, p.30). Le pouvoir d'agir permet de mesurer le rayon d'action effectif du sujet dans son milieu professionnel (Clot & Simonet, 2015), autrement appelé « rayonnement de l'activité » dans les textes de Yves Clot. Il y a une possibilité de développement lorsque le professionnel peut passer d'une manière de réaliser son activité à une autre manière de l'envisager. Le rayonnement de l'activité « se manifeste selon deux directions différentes qui sont deux régulations de l'activité en cours d'action » (Clot, 2008, p. 13 et 2011, p.29).

Le fait que les professionnels puissent disposer d'un espace où ils peuvent « parler métier », c'est-à-dire d'échanger, de débattre sur leur façon de procéder, sans jugement, est important, puisque c'est dans cet espace-là que les individus pourront donner une nouvelle dimension à leur activité et la placer comme objet de pensée. Ainsi, il sera plus aisé pour eux de pouvoir envisager d'autres perspectives et moyens de réalisation de leurs actions et d'agir (Brière & Simonet, 2021, Simonet, Miossec & Clot, à paraître). Ces moments de discussion et de débat autour du métier prennent vie dans chacun des protagonistes et vont se poursuivre dans chacun d'eux comme dialogue intérieur : « Ainsi le point de vue de l'autre sert à chacun des professionnels d'instrument pour faire reculer les frontières du soliloque et de l'égoïsme » (Simonet, Miossec & Clot, à paraître, p.7).

Le développement du pouvoir d'agir ne se fait pas de manière linéaire et porte une double origine et une double direction, à savoir le sens et l'efficacité. Le sens prend naissance dans les échanges et est source d'énergie, alors que l'efficacité, que l'on comprend comme étant une capacité de rendement, induit une économie. Yves Clot (2011) nous indique que le développement du sens convoque l'efficacité et vice-versa : ce qu'il nomme comme étant une alternance fonctionnelle. Néanmoins, il

nous informe que cette réciprocité est sans concordance, étant donné que cet « *appel* » peut demeurer sans effet. Il ajoute à cela que les automatismes dans l'activité, ainsi que les objectifs dormants, sont d'autant de facteurs qui peuvent altérer la vie du travailleur. Ce cumul engendre un affaiblissement du pouvoir d'agir du professionnel (Clot, 2011).

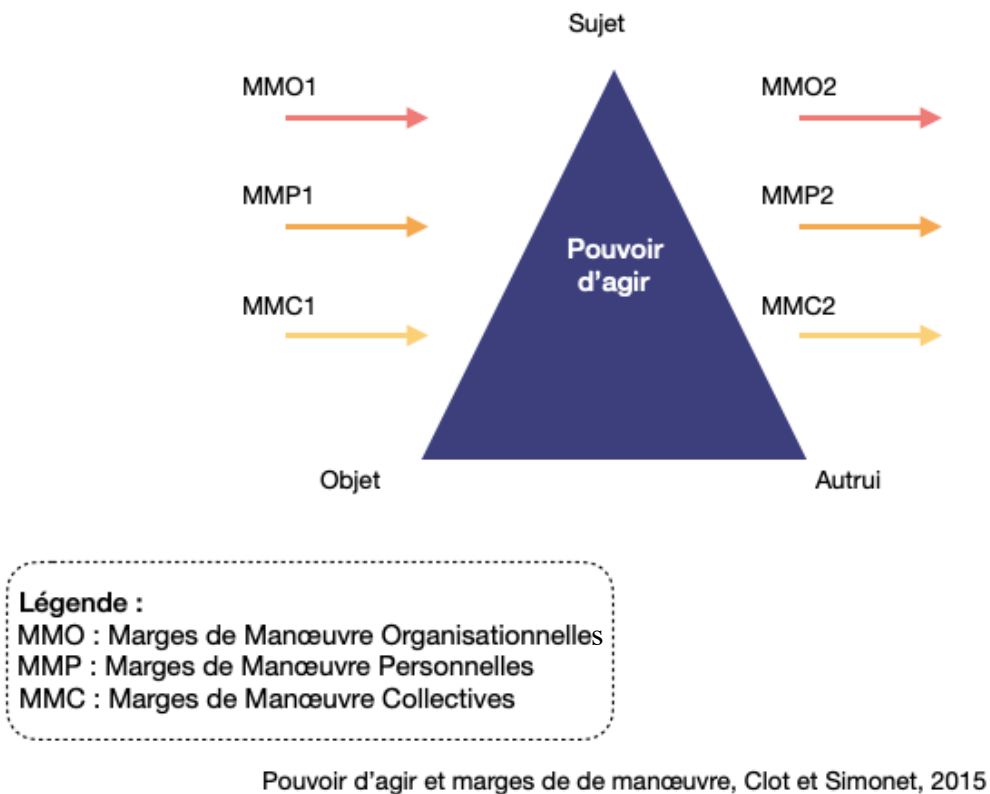
2. La marge de manœuvre

La marge de manœuvre est l'espace dont dispose un individu afin d'y faire éclore des initiatives, tout en s'assurant que le fonctionnement de l'organisation perdure. On retrouve ici la notion de style professionnel, puisque chaque individu va, malgré une prescription commune, réaliser son activité à sa manière. Les marges de manœuvre ont pour contours des règles prescrites. Dans le cas de cette étude, on peut énumérer notamment le référentiel de PSE, ou encore l'utilisation de la plateforme e•GRETA-CFA.

Yves Clot et Pascal Simonet ajoutent que le travailleur cherche à organiser, ou à réorganiser, son activité. Pour cela, il mobilise les différents registres d'expérience qu'il a acquis, et les fait dialoguer, afin de faire face aux difficultés de l'activité. La capacité à mobiliser son expérience, pour le professionnel, se fait avec « plus ou moins de latitude personnelle et de mobilité fonctionnelle, selon son expérience et même selon son âge » (2015, p.35). Les auteurs nomment cela le degré de liberté maximum, c'est-à-dire « le degré de liberté caractéristique de sa propre organisation, sa ductilité dans les alternances fonctionnelles, qui détermine son seuil de tolérance singulier à l'événement » (ibid). Autrement dit, plus le travailleur est affecté de multiples manières par son activité, plus il est disposé à pouvoir jouer avec les différentes possibilités, et plus ces différentes possibilités sont abouties, complexes.

Néanmoins, les marges de manœuvre des travailleurs peuvent se rétrécir. Cela se produit lorsque l'individu ne rencontre plus de conflits externes. En effet, si le travailleur est contraint pour la réalisation de son activité, tant sur les possibilités techniques que sur les possibilités organisationnelles, les interactions sont malmenées.

Figure n°6



Clot et Simonet ont identifié trois registres de marges de manœuvre. Le premier qui apparaît dans le schéma ci-dessus est celui des marges de manœuvre organisationnelles. Dans le travail d'organisation la plasticité organisationnelle est exposée, c'est-à-dire que l'on présente ce que l'organisation est capable de faire, mais également ce qu'elle est capable recevoir quant à l'activité de l'ensemble des travailleurs. C'est ici que les auteurs positionnent les « environnements capacitants ». Ils entendent par là un environnement qui est en mesure de laisser un espace de liberté d'action pour les professionnels. Ceci peut engendrer une augmentation du seuil de tolérance de l'organisation quant aux initiatives prises par les travailleurs.

Le second registre est celui des marges de manœuvre personnelles. Ici, c'est bien évidemment le professionnel qui est au centre, et cela passe par sa capacité à se laisser affecter et en « captant » l'énergie du travail collectif et institutionnel pour la mettre au profit de son activité. Il peut alors trouver une certaine mobilité fonctionnelle, des degrés de liberté revus et corrigés.

Le dernier registre relevé par les auteurs est celui des marges de manœuvre collectives. Ils soulignent, ici, qu'au cours du déploiement des pouvoirs d'agir, le travailleur n'est pas seul, mais fait corps avec un collectif de travail. À partir de ce collectif, le professionnel peut « tirer de là des degrés de liberté

renouvelés » (Clot & Simonet, 2015, p.46). Le genre professionnel n'est pas figé dans le temps, il peut se mouvoir. Et, c'est dans ces actions qu'il peut être encouragé ou au contraire inhibé.

Le pouvoir d'agir dans l'activité est la genèse du développement des marges de manœuvre. Les auteurs précisent qu'elles sont le résultat d'une efficacité répétée de l'activité ce qui permet d'accroître le champ des actions possibles (Clot & Simonet, 2015).

III. Cadre méthodologique

A. Les méthodologies utilisées pour le recueil de données et leurs effets

« L'objectif est alors qu'ils s'affranchissent, autant que possible, de leurs manières habituelles de penser et de dire leurs activités. Pour le formuler dans un autre vocabulaire, le praticien doit avoir l'occasion de pouvoir se libérer de ses réflexions usuelles pour agir » (Clot, 2008, p. 31 et p.32).

Les entretiens se sont passés dans des endroits clos et sans la présence de tierces personnes. Cela a permis de mettre en place, rapidement, un climat de confiance, de non-jugement, afin de « parler métier » cela était favorable pour la professionnelle afin d'envisager de nouvelles perspectives quant à son activité. En effet, il existe une possibilité de développement dès l'instant où le professionnel peut passer d'une façon de réaliser son activité à une autre manière de l'envisager. Il y a fort à parier que ce moment de discussion autour du métier se poursuit toujours et vit dans les pensées de la formatrice comme dialogue intérieur.

1. L'instruction au sosie

L'instruction au sosie est une méthodologie d'entretien qui est née dans les années 1970, en Italie, dans une usine de voitures Fiat, par une équipe de chercheurs en psychologie du travail, notamment avec Ivar Oddone, qui a écrit un ouvrage intitulé « Redécouvrir l'expérience du travail », et c'est là tout l'objectif de l'instruction au sosie. En effet, l'objectif de l'équipe de chercheurs était de faire verbaliser les professionnels sur leur activité professionnelle, devenue implicite.

Si l'on reprend un écrit de Miossec (2017) sur l'instruction au sosie, c'est un outil qui permet de redécouvrir les buts que l'individu recherche à atteindre, ainsi que les consignes qu'il se donne pour cela.

L'instruction au sosie est un entretien composé de deux personnes, et un groupe de pair : un instructeur, qui est la personne qui décrit son activité professionnelle ; le sosie qui pose diverses questions ; le groupe de pair qui observe l'entretien.

L'objectif de l'instruction au sosie est d'aller au-delà de la simple description de l'activité professionnelle de la personne. Il doit faciliter l'auto-observation de sa propre activité de sorte que cette activité redevienne un objet de pensée, en faisant émerger les dilemmes dans l'activité, et donc

lui redonner le pouvoir d'agir sur celle-ci. Pour cela, il faut réussir à extraire l'activité de la quotidienneté. C'est pourquoi, pour le sujet, il est difficile de mettre en mots, naturellement, certaines compétences, qualifiées d'incorporées, qui, pour autant, sont facilement mobilisées dans l'action. Comme le souligne Clot, « ce qui compte, c'est ce qu'on n'arrive pas encore à dire du réel de l'activité : ce "difficile à dire" avec quoi on pourrait peut-être faire quelque chose de différent de ce qu'on fait » (2005, p.7). Le sosie vise le développement, pour mieux comprendre le travail du sujet, et pour permettre au sujet d'essayer de découvrir autre chose de son activité.

L'instruction au sosie est un entretien qui se construit en plusieurs temps. Tout d'abord, il y a le temps de l'instruction menée par le sosie. L'idée est de faire verbaliser l'instructeur sur les détails de son activité, détails devenus, au fil de l'eau, des implicites. Si l'on reprend la théorie de Leontiev, ce dernier distingue deux composantes dans l'activité : les actions et les opérations. Les actions sont des processus ayant un ou des buts conscients, et les opérations « sont les moyens d'accomplissement de cette action sous la forme de pratiques automatisées » (Miossec, 2017). L'instruction au sosie essaie de révéler les opérations de l'activité. Comme cela est souligné dans l'écrit de Bournel Bosson (2006), lors d'une instruction au sosie, on recherche à la fois à simplifier pour le sujet, en proposant un cadre facilitant l'énonciation des conditions de réalisation de l'activité, et à complexifier en posant des questions inattendues pour ce dernier. C'est pour cela que « la condition de naïveté du sosie par rapport à l'expérience de l'autre est indispensable s'il veut pouvoir jouer un rôle de révélateur pour le sujet de ses gestes, initiatives, styles que le rapport à l'activité sollicite implicitement » (Bournel Bosson, 2006, p.6). Le questionnement du sosie permet d'enquêter sur les différentes tâches du sujet, mais également sur les rapports aux autres : les stagiaires, les collègues, la hiérarchie. On retrouve ici le triangle de l'activité dirigée de Yves Clot, Sujet-Objet-Autruï qui se retrouvent en tension.

Afin de garder une trace de ce qui est dit durant l'entretien, il est important que cet entretien soit enregistré, pour ensuite constituer un autre temps de l'instruction au sosie. Le second temps se déroule avec la mobilisation du groupe de pair qui, nous le rappelons, était en situation d'observation de l'instruction. Ce dernier réagit après l'entretien en poursuivant le questionnement, et en revenant sur certains moments de l'entretien qui demeurent trop chargés d'implicites. Cette conversation ne doit pas être dans le jugement par rapport aux différences de pratiques. Néanmoins, elle doit apporter une aide à l'instructeur, afin d'alimenter sa réflexion concernant le matériau recueilli *via* l'instruction au sosie, pour ensuite les commenter par écrit, ce qui constituera le troisième temps, et se déroulera sur un moment asynchrone de l'instruction au sosie. Lors de ce moment asynchrone, le sujet peut réajuster ses choix et délivrer à l'écrit d'autres possibilités d'action.

2. L'autoconfrontation en clinique de l'activité

L'autoconfrontation est un outil d'analyse de l'activité qui confronte une personne, ou plusieurs, à leur propre activité professionnelle, en les invitant à commenter les traces de cette dernière. Les traces de l'activité peuvent être sous différents formats : audio, vidéo ou traces écrites. L'autoconfrontation revêt un cadre dialogique, c'est-à-dire que « le dialogisme constitue le principe directeur et la source du dispositif méthodologique » (Faïta & Vieira, 2003, p.124). C'est ce que Clot nomme « un espace-temps différent ». L'objectif ici, pour le sujet, est d'essayer de lui donner une liberté de parole, détachée des liens de subordination avec la hiérarchie, ou de tout autres effets sociaux, en favorisant la genèse de la pensée à partir de l'expérience professionnelle (Clot, 2008). Ainsi, en ayant pour objet de réflexion son activité, le sujet est confronté à une activité métacognitive, c'est-à-dire une activité réflexive sur ses propres pensées.

Afin de mettre en place cette méthodologie d'entretien, il est nécessaire de constituer un groupe de professionnels sur lesquels porteront les analyses, qui se doivent d'être représentatifs du « milieu de travail associé à la recherche » (Faïta, 2001, dans Faïta & Vieira, 2003). Par la suite, le chercheur récolte des traces de l'activité des professionnels, par le biais de films, d'enregistrements, ou de transmissions écrites. C'est à partir de ces traces, préalablement sélectionnées, que les discussions sur l'activité vont naître, par une confrontation de ces dernières. En effet, c'est ici que le professionnel redécouvre sa propre activité. Il devient lui-même un observateur extérieur de son activité, avec la présence d'un tiers, et fait « face à des choix ou des dilemmes qu'il redécouvre dans son activité, ce qui était opération incorporée et réponse automatique redevient question » (Clot, 2005, p.14). Dans cette phase, on recherche à mettre en lumière ce que porte le sujet - son histoire, son expérience. Ce patrimoine intrinsèque l'amène à faire des choix et à porter un engagement subjectif, durant son activité (Clot, 2005). Dans cette situation, on peut comprendre que le sujet est face aux traces de son activité, en présence du chercheur : cette situation est celle de l'autoconfrontation simple. Dans un autre temps, les membres du collectif de professionnels seront réunis par binômes afin de poursuivre dans une autoconfrontation croisée.

Concernant l'autoconfrontation croisée, elle doit également être filmée. Ici aussi, le chercheur est placé hors champ afin de filmer uniquement les deux professionnels. Tous deux, successivement et de façon alternée, sont face aux traces de l'activité de leur pair. Le chercheur requiert les commentaires de la personne dont on ne voit pas l'activité. De cette façon, le professionnel (celui dont on commente les traces de son activité) est confronté aux remarques, réflexions, observations de son pair. De là peuvent potentiellement naître des controverses professionnelles, portant sur les

façons de faire de l'un et de l'autre, autrement dit sur leur style professionnel. Comme le soulignent les auteurs, ces « écarts stylistiques [sont] évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement » (Clot et al., 2000, p.5).

Par la suite, cette discussion (enregistrée et/ou filmée) peut être présentée à un groupe de professionnels afin de confronter les points de vue sur les différentes manières de faire et de penser la situation, afin de développer l'agir de chaque individu. Pour ce faire, on invite les travailleurs à décrire le plus précisément possible les gestes observables, en les interrogeant sur ce qu'ils voient « jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que la vérité établie soit prise en défaut dans la véracité du dialogue quand les sujets ne "trichent" pas avec le réel. » (Clot, 2005, p. 5). « Le langage devient un moyen pour amener à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan dans Clot et al., 2000, p.5).

L'auto-confrontation a pour essence un rapport dialogique qui unit le professionnel à son interlocuteur. L'objet d'analyse de l'auto-confrontation porte donc sur le discours qui jaillit de l'entretien. L'autoconfrontation a pour conséquence de décentrer les professionnels de leur activité. La confrontation à leurs traces participe « de la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, qui constituent autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité actuelle » (Faïta & Vieira, 2003, p.129).

3. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif, parfois nommé « entretien centré », est une méthode de collecte de données, fortement utilisée en recherche qualitative. Cet entretien se déroule en suivant une certaine méthodologie, qui sera développé par la suite. L'objectif de l'entretien n'est pas « d'obtenir des réponses précises à des questions fermées ou des théories professées (Argyris & Schön dans Chevalier et Meyer, 2018, p.111) par des interlocuteurs, mais, au contraire, de comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des individus en lien avec la question de recherche » (Tiétart dans Chevalier et Meyer, 2018, p.111).

Avant la réalisation de l'entretien, l'enquêteur doit prévoir un guide d'entretien. Ce dernier est un outil reprenant les différents thèmes-clés qui doivent être abordés avant la fin de l'entrevue. L'ordre prévu dans cette trame est construit pour préfigurer un déroulement possible, un enchaînement

probable. Cette liste n'a pas pour objectif de rester figée, elle peut évoluer, être remodelée au cours de l'entretien, de sorte à modifier l'ordre des thèmes qui doivent être traités.

Par la suite, il est possible de présenter, en quelques mots, l'essence de la recherche, en se présentant, ainsi qu'en présentant le ou les thèmes qui seront abordés lors de l'entretien.

Durant l'entretien, l'enquêteur est amené à formuler des relances. Les relances désignent « la manière de reprendre en « écho » (mais avec bien des nuances, nous allons le voir) les propos mêmes de son interlocuteur : « entrer » dans ses énoncés et dans leur logique est un mode de connaissance ; c'est aussi l'encourager à les développer, à aller plus avant dans son récit, à en préciser des aspects » (Combessie, 2007, p.25). Cette répétition montre d'une part que l'enquêteur est intéressé par les propos tenus du sujet et d'autre part, incite ce dernier à préciser son discours en ajoutant des informations supplémentaires, des confirmations ou des reformulations.

Les relances peuvent avoir différentes finalités au cours de l'entretien, Combessie en dénombre trois. La première, nous dit-il, est que l'enquêteur rapproche différents propos tenus dans le discours du sujet afin de l'inviter à faire un retour réflexif sur ce qu'il vient de dire, en augmentant « sa prise de position, à l'affirmer plus nettement ou à la nuancer, à se situer par rapport à ce qui lui apparaît comme une convergence ou une contradiction possible de ses propos » (Combessie, 2007, p.26). La seconde utilité de la relance est de permettre d'amorcer le développement d'un nouveau thème afin de poursuivre l'entretien. Enfin, la relance incite aussi à une reformulation des propos tenus. Cette reformulation sert à éviter les termes abstraits du milieu professionnel, qui peuvent être étrangers à l'enquêteur.

4. Les effets de l'auto-observation provoquée

« L'attention que le sujet sent fixée sur lui, semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer » (Wallon, 1983 dans Roger, 2007, p.107)

Avant toute chose, faisons un détour vers la définition de l'observation. En clinique de l'activité, l'observation est conduite au cours d'une intervention en milieu professionnel. Elle est organisée par un intervenant qui a le souci d'observer des professionnels volontaires, dans une perspective d'occasionner, potentiellement, une activité d'auto-observation et de susciter le dialogue concernant l'organisation du travail (Simonet & Chatigny, 2017).

Toutefois, l'intervenant peut être conduit à employer différentes méthodes d'observation, en fonction de la nature de l'activité. Celles-ci peuvent être des méthodes dites « directes », c'est-à-dire sur le

terrain en prenant des notes, en réalisant des graphiques en suivant la chronicité de l'activité. Elles peuvent aussi être de nature indirecte en utilisant des méthodologies comme l'instruction au sosie ou l'autoconfrontation qui ont été détaillés ci-avant.

Lors de l'entretien, il est primordial de construire un espace-temps ainsi que des conditions favorables, « pour permettre aux observables de remplir leurs différentes fonctions » (Simonet & Chatigny, 2017, p.5) auprès des professionnels. Ces modalités d'intervention sont importantes étant donné qu'elles vont potentiellement permettre au sujet d'engendrer une auto-observation de sa propre activité.

L'auto-observation est un acte d'attention dirigé vers soi-même et apporte une compréhension globale de soi-même, en même temps que l'action se déroule. Labouesse et Van Laethem (2016) indiquent que l'auto-observation nous entraîne à être à la fois l'observant et l'observé. Les habitudes mentales, émotionnelles et comportementales sont les éléments observés (Labouesse & Van Laethem, 2016). En clinique de l'activité, l'intervenant observe pour « provoquer une activité d'auto-observation des professionnels en visant, ensuite par leur exploitation, la production d'étonnements, de comparaisons et de questionnements » (Simonet & Chatigny, 2017, p.6) sur les différentes manières d'agir des pairs, et de penser.

B. La méthodologie utilisée pour l'analyse

Pour effectuer l'analyse des différents dialogues tenus au cours des entretiens, nous avons emprunté une méthodologie décrite dans l'article « le dialogisme dans l'entretien clinique » écrit par Anne Salazar-Orvig, qui est à la fois Directrice de CLESTHIA ⁷, Membre du Conseil de gestion de l'ILPGA ⁸, Responsable du doctorat de Sciences du Langage, au sein de l'Ecole Doctorale à la Sorbonne, entre autres choses et Michèle Grossen, professeur honoraire à Lausanne à la faculté de sciences sociales et politiques dans le LarPsydis ⁹.

Les auteures rappellent que l'entretien clinique est un dialogue, et c'est parce qu'il est un dialogue qu'il en tire sa spécificité. Néanmoins, ce n'est pas une simple conversation autour d'un sujet. L'entretien clinique cherche à faire bouger les lignes et se caractérise par une tension entre convergences et divergences. Les auteurs expliquent que cette tension peut être considérée selon deux versants. Le premier est le versant psychologique étant donné que « le thérapeute se doit de maintenir une relation satisfaisante avec le patient tout en apportant un point de vue différent » (Salazar-Orvig & Grossen, 2008, p.38). Le second est le versant langagier en considérant « la nature des enchaînements d'une intervention sur l'autre, mais surtout la façon dont la parole de l'un est la source de la parole de l'autre » (Salazar-Orvig & Grossen, 2008, p.38). L'entretien clinique se déroule dans un espace-temps suspendu, où il est possible pour les protagonistes de faire apparaître la parole de personnes qui ne sont pas présentes, mais auxquelles les interlocuteurs peuvent se référer, ou tout simplement en convoquant leur discours. C'est ce que l'on retrouve dans les travaux de Bakhtine selon qui dans les discours « se joue un dialogue interne entre soi et autrui, entre le discours propre et le discours d'autrui » (Salazar-Orvig & Grossen, 2008, p.39).

⁷ Équipe d'une quarantaine d'enseignants-chercheurs en sciences du langage travaillant dans les domaines de la linguistique textuelle, de l'analyse du discours, de l'acquisition du langage, de la sociolinguistique et de la traductologie.

⁸ L'institut de linguistique et phonétique générales et appliquées

⁹ Laboratoire de recherche sur la psychologie des dynamiques inter et intrasubjectives

Figure n°7 : Codification provenant de l'article « le dialogisme dans l'entretien clinique » (Salazar-Orvig & Grossen, 2008, p.40).

Norme de transcription :	
Chevauchement : [] et []	
[[]] et [[]] pour distinguer deux séries de chevauchements proches l'un de l'autre.	
Enchaînement très rapide entre deux locuteurs : = à la fin de L1 et = au début de L2.	
Indique également, en cas de chevauchement, qu'il y a enchaînement dans le discours chevauché.	
Rallongement de voyelles : :::: selon longueur du rallongement	
Arrêt brutal d'un mot ou d'un énoncé (faux départ) ou interruption de L1 par L2 : -	
Rires, sonnerie téléphone, voix, chuchotement, etc. : (indiqués entre parenthèses)	
Commentaires du transcripteur : ((entre doubles parenthèses))	
Inaudible : x pour une syllabe environ ; xx pour deux syllabes env.	
Mot ou énoncé incertains : <demain>. Si suivi de <devant> signifie que <i>devant</i> est une alternative à <i>demain</i> .	
Accentuation d'un mot ou d'une syllabe : MAJUSCULES	
Indication d'intonation : ' indique une intonation montante (pas nécessairement une question) et , indique une intonation descendante.	
Pauses : + équivaut environ 1 sec.	

La codification de la retranscription proposée par les auteures permet de révéler la dynamique de l'échange entre les protagonistes, mais également les moments où les autres - les fantômes comme dirait Wallon (1959) – sont convoqués, soit directement (en les citant) soit indirectement, et peuvent être des ressources pour le discours, tant pour le sujet que pour le chercheur. Ce dialogisme à distance est une ressource dans la dynamique de l'entretien. Quant aux effets de l'entretien, le sujet utilise « ce que sa parole entendue et reproduite par le thérapeute provoque en lui pour entrer en dialogue avec lui-même » (Salazar-Orvig & Grossen, 2008, p.49).

Afin de compléter la codification ci-dessus, nous avons ajouté un code couleur afin de faire ressortir les moments particuliers du discours, tel que le réel de l'activité, ce qui impacte l'activité professionnelle de la formatrice, les régulations, ainsi que les différentes prescriptions.

Les prescriptions primaires	Les préconisations de la formatrice
Les prescriptions secondaires	Le réel de l'activité
Les prescriptions ascendantes	L'affect
Les règles de métier	Les régulations
Les doxas	Ce qui impact l'activité professionnelle
Les discours rapportés	Le pouvoir d'agir
Les réflexions de la formatrice sur sa pratique	

C. La présentation des données

Pour cette étude, une seule formatrice a été mobilisée étant donné que c'était la seule personne volontaire pour être accompagnée dans la prise en main de la plateforme e•GRETA-CFA. Cette professionnelle a eu une expérience d'enseignement dans des établissements publics de niveau secondaire durant trois années, et de dix années en tant que formatrice au sein du réseau des GRETA-CFA Pays de la Loire. Cette formatrice fait preuve de polymathie étant donné qu'elle enseigne aujourd'hui les mathématiques, les sciences, la bureautique, la biologie et la prévention santé et environnement. C'est sur cette dernière discipline que l'étude a été menée. Pour les autres formateurs, il a été rapporté que ces derniers ne voulaient pas s'investir « à perte » dans la prise en main de la plateforme par crainte que celle-ci ne soit pas pérenne, comme la précédente, *Claroline connect*. Cette plateforme, mise à disposition par le réseau des GRETA-CFA, jugée peu pratique par les formateurs, n'est plus utilisée par le réseau au profit d'e•GRETA-CFA.

Au vu des circonstances, et pour mener cette étude, il a fallu détourner les outils méthodologiques tant pour l'instruction au sosie que pour l'autoconfrontation. En effet, n'ayant pas de groupe de pairs pour la confrontation, nous avons dû amputer une partie de la prescription de chacune de ces méthodologies. Pour l'instruction au sosie, nous avons fait fi du retour « à chaud » du groupe de pairs à la suite de l'entretien. Pour compenser cette suppression, nous avons réalisé, dans un second temps, un entretien afin de revenir sur les traces écrites de la formatrice, ainsi que sur l'enregistrement audio de l'instruction au sosie. L'objectif de ce second entretien était de permettre à la formatrice de mettre en discussion ses propos écrits afin de pouvoir discuter métier, non pas avec des pairs, mais avec un « elle » antérieur.

Là aussi, de prime abord, nous souhaitions utiliser la méthodologie de l'autoconfrontation pour revenir sur les traces de l'instruction au sosie. Cependant, au vu du retour écrit de la formatrice, une autre forme d'entretien s'est imposée. Durant cette rencontre, nous avons débuté par un entretien semi-directif, en suivant le retour écrit de la formatrice, où elle était restée dans un niveau de généralité sur sa pratique, au lieu de revenir sur *la* séance de PSE qui s'était déroulé une semaine après l'instruction au sosie. Dans un second temps, nous avons repris les dialogues tenus lors de l'instruction au sosie afin de revenir dessus, dans un entretien à la frontière de l'autoconfrontation, étant donné que la formatrice a été confrontée à ses propres paroles, et de l'entretien semi-directif, puisqu'un certain nombre d'extraits ont été retenus et balayés durant cette entrevue.

1. Les données de l'instruction au sosie

Une semaine avant le jour de notre rendez-vous, nous avons contacté la formatrice par téléphone afin de la prévenir que nous comptons mettre en place une instruction au sosie. Nous lui avons donc présenté l'objectif de cet entretien afin qu'elle ne se sente pas acculée face à la situation et qu'elle ait la possibilité de refuser de s'entretenir par le biais d'une instruction au sosie.

La seconde rencontre, ayant eu lieu au mois de novembre, elle s'est déroulée en deux temps. Le premier était dédié à l'instruction au sosie, durant lequel la formatrice est revenue sur un cours qu'elle devait tenir la semaine suivante auprès d'un groupe mélangeant deux CAP (CAP Monteur en Installations Thermiques et CAP Menuisier Aluminium Verre). Le second temps, qui nous intéresse dans une moindre mesure, était une présentation de la plateforme e•GRETA-CFA, avec une revue des différentes activités et ressources disponibles sur la plateforme.

Avant que l'entretien ne commence, il est apparu nécessaire de refaire un point sur ce qu'est l'instruction au sosie, comment cet entretien allait se dérouler, tout en sachant que nous n'étions pas dans des conditions optimales étant donné qu'il manquait un groupe de pairs afin de pouvoir mettre en discussions les points de vue des professionnels. Une fois que les explications ont semblé être comprises par la formatrice et que son autorisation à être enregistrée a été accordée, alors l'entretien a pu commencer en redonnant la consigne.

N°	Locuteur	Time code	Verbatim
3	L	1'56	D'accord 'alors le but de l'instruction au sosie c'est que je DEVIENNE ton sosie, donc je suis complètement toi, et je vais te remplacer dans ton travail, [D'accord ?]
4	F	2'07	[D'accord.]
5	L	2'08	Et c'est sur une activité future, donc une pse que tu n'as pas encore réalisée, un cours que tu n'as pas encore réalisé. Et je vais te questionner de manière assez précise pour pouvoir te remplacer, et que PERSONNE ne puisse s'apercevoir de la supercherie.

2. Les données de l'entretien à caractère hybride

Comme il a été dit précédemment, nous étions dépourvus du groupe de pairs. Pour parer à cela, nous avons mis en place, lors d'une seconde rencontre, deux semaines après l'instruction au sosie, un entretien sur les traces écrites de la formatrice portant sur le retour réflexif sur son activité suite à l'instruction au sosie.

L'idée, ici, était que la formatrice puisse revenir sur ce qui a été dit lors de l'instruction au sosie, ajouter des précisions, pouvoir verbaliser, et donc extérioriser ses pensées sur son activité, afin de lui permettre de la repositionner comme étant un objet de pensée. Les pairs n'étant pas présents dans la salle, ils ont dû vivre dans les pensées de la formatrice, comme « le fantôme d'autrui que chacun porte en soi » (Wallon, 1959, p.284), et ont ressurgi dans ses mots lors de l'entretien, notamment par l'emploi du pronom « on ». Henri Wallon entend par là, que chaque individu vit des interactions fictives avec son entourage réel. Ces interactions peuvent influencer, de manière plus ou moins forte, l'individu qui les porte. Les personnes de l'entourage du sujet représentent des occasions ou des motifs de s'accomplir (Wallon, 1959).

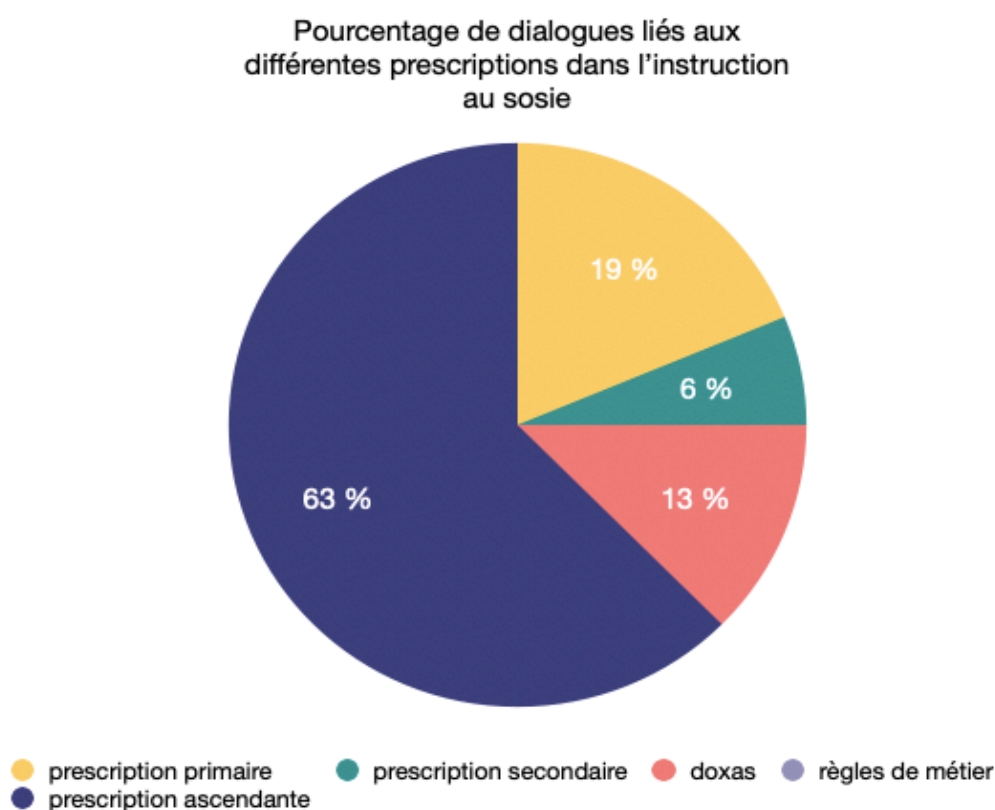
Yves Clot ajoute que « cette voix qui dit “on” dans le discours du “je”, parle pour les manières de faire commune dans le collectif et avec elles » (2005, p.14). On peut comprendre ici que c'est le « métier qui parle » – dans le sens du collectif – autrement dit le genre professionnel, garant du style professionnel du travailleur.

IV. Analyse des données

Dans les différents entretiens, nous avons été recherchés dans les dialogues les moments où sont évoquées les prescriptions dans la pratique professionnelle de la formatrice, notamment sur l'utilisation des supports. Dans un second temps, nous verrons comment ces prescriptions impactent l'activité de cette formatrice.

A. Quelques chiffres

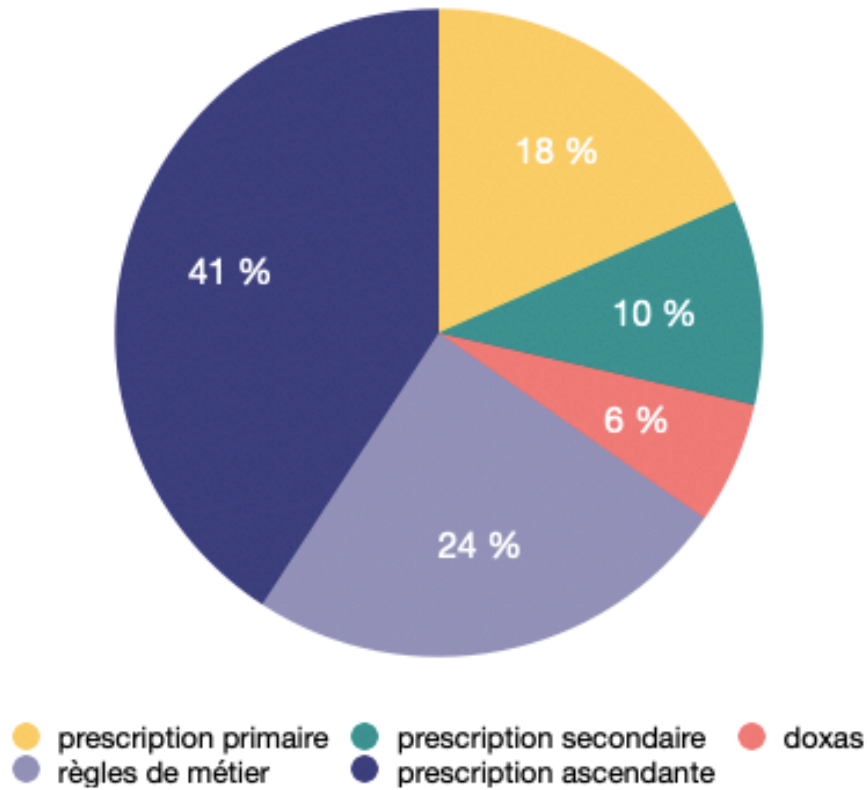
Figure n°8



Ce graphique reprend l'ensemble des énoncés tenus par la formatrice où elle évoque une prescription lors de l'instruction au sosie. En l'analysant, on peut se rendre compte que, durant l'instruction au sosie, les prescriptions ascendantes sont très prégnantes dans le discours de la professionnelle ; à contrario, les règles de métier sont inexistantes. Par ailleurs, les doxas représentent 13% des dialogues, donc on peut comprendre que le collectif vit au travers de la formatrice uniquement au travers de présupposés partagés par un grand nombre de professionnels. Enfin, les prescriptions descendantes - les prescriptions primaires et les prescriptions secondaires - représentent 25% des énoncés ce qui montre qu'ils occupent une part non-négligeable dans l'activité de la formatrice.

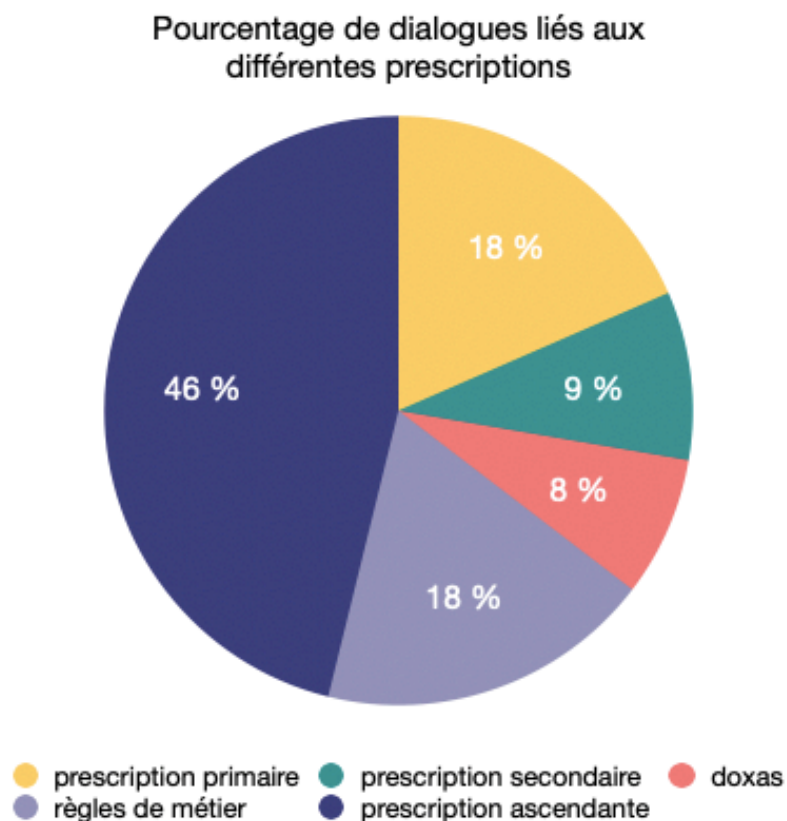
Figure n°9

Pourcentage de dialogues liés aux différentes prescriptions dans l'entretien



Ce graphique, quant à lui, reprend également l'ensemble des énoncés tenus par la formatrice dans lesquels elle évoque une prescription lors du second entretien. Ici, l'ensemble des prescriptions existent dans le discours de la formatrice. Néanmoins, là aussi, les prescriptions ascendantes occupent une part importante (41%). Les règles de métier, qui regroupent les recommandations que la formatrice reçoit de ses pairs, mais également celles qu'elle souhaite donner, représentent 24% des dialogues liés aux différentes prescriptions de la professionnelle. Les doxas diminuent de 7 points par rapport au graphique précédent. Enfin, les prescriptions descendantes représentent 28% des propos, soit 3 points de plus que le précédent.

Figure n°10



Dans ce graphique ci-dessus, nous avons regroupé les énoncés des deux rencontres, afin d’avoir une vue globale sur les éléments les plus, ou moins, prégnants dans le discours de la formatrice. Il se dégage de manière bien définie que la formatrice accorde une place capitale aux prescriptions ascendantes. Comme cela est mentionné dans l’écrit de Patrick Rayou (2014), le formateur choisit de prendre en considération, ou non, les demandes des apprenants, dans le cas de la formatrice, on comprend que c’est une préoccupation centrale de son activité, qui est illustrée dans le dialogue qui suit :

« Alors le temps de réfléchir, alors pour certain, est-ce que je fais un clic gauche, ou est-ce que je suis en train de faire un clic droit (en riant) alors là, pour peu qu’ils aient un problème de latéralité. C’est super complexe, enfin il faut s’imaginer jusqu’où ça peut aller quoi !

Donc c’est déjà... donc tu vois avant de pouvoir rentrer dans une activité de PSE, c’est tous ces freins-là qu’il faut.. enfin c’est dur. Pour eux c’est dur [...] ». (Extrait n°274 de l’entretien à caractère hybride).

Dans cet extrait, on comprend que l'activité de la formatrice est affectée par celle des stagiaires, qui sont plus ou moins à l'aise avec l'outil informatique. On peut le saisir notamment si l'on s'arrête plus particulièrement sur l'extrait : « [...] avant de pouvoir entrer dans une activité de PSE, ce sont tous ces freins-là qu'il faut [débloquer]... ». Ceci est une contrainte que l'on peut qualifier d'ascendante, étant donné que cela provient des stagiaires.

Les prescriptions descendantes, primaires et secondaires, représentent 27% des propos, ce qui est une part non-négligeable. Il se dégage une certaine préoccupation sur ce que peut lui demander l'institution sur des buts prescrits.

« Comme c'est un programme qui est quand même assez dense, et que l'on n'a pas beaucoup d'heures, on a pour ordre quand même de voir... de tout voir heu... ça va très vite. » (Extrait n°32 de l'instruction au sosie)

Ce dialogue est des plus explicites notamment avec l'expression « on a pour ordre » qui marque bien ici la prescription, et plus particulièrement la prescription primaire. Par la suite, dans l'entretien, la formatrice évoque une autre forme de prescription, la prescription secondaire :

« Mais c'est aussi ça qui est pénalisant dans la PSE. C'est que l'on a cette obligation, bon après peut-être que cette obligation c'est nous qui nous la mettons hein [...] » (Extrait n°186 de l'entretien à caractère hybride)

Dans cet énoncé, on peut lire que la formatrice s'interroge sur le fait que le groupe professionnel (qui vit ici grâce au « on »), et qui l'inclut, s'impose une contrainte qui est celle de voir l'ensemble du programme, sans demander une confirmation ou une infirmation de cette prescription.

Les règles de métier représentent 18% des énoncés, et rappelons qu'il y a des prescriptions provenant des pairs, mais également des prescriptions que la formatrice souhaite faire parvenir à ses pairs.

« Parce que des fois tu apprends des choses sur les apprenants et tu te dis : bah non au final, la personne que j'ai prévu pour les aider, elle ne pourra pas les aider quoi. » (Extrait n°130 de l'entretien à caractère hybride)

« C'est aussi en amont on t'a dit que ces personnes-là avaient des problèmes... en discutant avec les collègues aussi... voilà... tu sais déjà un petit peu à qui tu as affaire quand même... Je me renseigne

un petit peu aussi (en riant) sur mes stagiaires, pour savoir qui est-ce que j'ai en face de moi. »
(Extrait n°294 de l'entretien à caractère hybride)

Dans ces deux extraits ci-dessus, la formatrice nous apprend qu'elle interagit auprès de ses collègues afin de glaner des informations sur les stagiaires. Le fait d'avoir ces interactions avec ses pairs peut avoir un impact sur sa pratique. En effet, ces derniers peuvent donner des renseignements, mais aussi prodiguer des recommandations que la formatrice est libre de suivre ou non. Mais quoi qu'il en soit ces discussions font partie des « fantômes » vivant au travers de la formatrice elle-même, et donc potentiellement modifient sa manière d'agir auprès des stagiaires.

« *Et puis j'en parlais avec des collègues, il y a aussi...heu... qui peut permettre de favoriser ça, c'est l'utilisation régulière. Et je pense qu'ils n'ont pas assez de côté pratique. Tu vois si à chaque fois, dans chacun des cours qu'ils ont, on leur disait : bah là il faudra aller sur e•greta pour faire ça. S'ils le faisaient plus régulièrement bah ça serait plus facile. »* (Extrait n°278 de l'entretien à caractère hybride).

Ici, la formatrice ne reçoit pas de prescription de la part de ses collègues, mais souhaite leur en donner. En effet, elle souligne ici le fait que les stagiaires ne manipulent pas suffisamment l'outil numérique, et qu'il serait souhaitable qu'ils le fassent davantage dans les différents enseignements pour être plus à l'aise.

Amigues (2009) nous expose le fait que de travailler avec d'autres individus, génère des débats, plus ou moins vigoureux, notamment sur les sources de prescriptions, afin d'établir des priorités (2009). Ces débats existent puisque les individus, même s'ils partagent une même profession, peuvent ne pas comprendre, ou ne pas entendre, les prescriptions de la même manière. De plus, ils peuvent ne pas partager les mêmes valeurs, ni les mêmes normes, ni les mêmes buts, ce qui peut ajouter à la discordance.

Concernant les doxas, elles représentent seulement 8% des déclarations. Même si nous avons vu le collectif vivre dans son discours, les représentations ou les valeurs partagées dans le collectif sont peu visibles.

« [...] *Et puis je me rends compte que ce n'est pas ce que je fais. (Rire) Donc c'est pour ça, et puis il y a peut-être des choses aussi que je fais et qu'il ne faudrait pas que je fasse. (Rire) c'est aussi ça. Voilà tout simplement. »* (Extrait n°45 de l'entretien à caractère hybride)

« Euh... je ne sais pas... peut-être... bah aller à la photocopieuse ça je ne pense pas que ce soit gênant tu vois. Mais les laisser heu... après... non en fait non... parce que là là quand j'ai construit le cours, c'est vrai que tu m'as dit « mais tu les laisses sans travail quand tu vas à la photocopieuse ? ». **Et ça, ça me dérangeait (en riant) quand tu m'as dit ça.** C'est pour ça que je suis revenue après, et là je suis coincée en fait.

Et je ne le fais jamais. Quand je vais à la photocopieuse, ils sont toujours en activité. » (Extrait n°47 de l'entretien à caractère hybride)

Dans cet extrait de l'entretien, on peut apercevoir, même si elle ne le formule pas de manière claire et distincte, que la formatrice fait référence aux « bonnes pratiques » du professionnel, et notamment lorsqu'elle dit : « [...] il y a peut-être des choses aussi que je fais et qu'il ne faudrait pas que je fasse » ainsi que : « *Et je ne le fais jamais. Quand je vais à la photocopieuse, ils sont toujours en activité.* » Les bonnes pratiques prennent naissance dans les règles tacites, mais partagées entre les professionnels, ce qui constitue en partie le genre professionnel. Si l'on reprend le modèle de l'activité dirigée de Yves Clot (cf. annexe n°3), dans le contexte classe, la formatrice réalise son activité tout en ayant des discours intrapersonnels. Ces derniers sont nommés les sur-destinataires, soit les différents prescripteurs, mais aussi la pression du genre professionnel. Maintenant, si l'on reprend la triade Sujet-Objet-Autruï, on voit qu'elle anticipe **son** activité (sujet) et celle des stagiaires (autruï) lorsqu'elle dit « *Quand je vais à la photocopieuse, ils sont toujours en activité* ».

On aura compris ici qu'il existe quatre sortes de prescriptions qui vivent dans le discours de la formatrice : la prescription descendante, la prescription ascendante, et les règles de métier, ainsi que les doxas. Dans la suite de l'analyse, nous pourrions comprendre comment ces prescriptions vont affecter et atteindre la pratique professionnelle de la formatrice.

B. Les paradoxes

<u>Annexe 2 : Entretien à caractère hybride</u>			
271	L	1h20'28	Alors on en était à l'informatique + et tu me disais :: qu'il y en avait qui n'ont pas touché à un ordinateur + c'est pour ça que tu me disais qu'ils partaient vraiment de ZÉRO + Et moi je voulais savoir OÙ était le zéro. Euh :: et ensuite : + + je reprends ta phrase « <i>alors ils ont quelques cours d'informatique, mais pour certains ils partent vraiment de zéro, donc même la manipulation...</i> » et tu n'avais pas terminé ta phrase + Et j'aimerais que l'on reparle de cette manipulation - mais je suppose après avoir discuté avec toi que c'est le fait de taper très lentement ::
272	F	1h21'20	= Oui oui c'est ça + Taper très LENTEMENT :: c'est vrai qu'+ il y en a beaucoup comme ça :: DÉJÀ + de chercher UNE lettre sur le claVIER :: + de taper desSUS :: + et puis + des fois la manipulation de la souris en même TEMPS ;, clic gauche, clic DROIT ::
273	L	1h21'42	= Ah oui, ça aussi [ce n'est pas...]
274	F	1h21'45	[Oui parce que] pour certaines personnes + alors pas les nouvelles générations parce qu'ils ont déjà été bercés là-dedans donc ils s'en sortent + En règle générale ((d'une voix forte)) + + ils ne s'en sortent pas trop mal... ((d'une voix basse)) Alors le temps :: de réfléchir + alors pour certains + est-ce que je fais un clic gauche + ou est-ce que je suis en train de faire un clic droit (<i>en riant</i>) alors là pour peu qu'ils aient un PROBLÈME DE LATÉRALITÉ. C'est super COMPLEXE'+ enfin + + il faut s'imaginer jusqu'où ça peut aller quoi ! + + + Donc c'est déjà :: donc tu vois AVANT de pouvoir RENTRER dans une activité de PSE, c'est tous ces freins-LÀ qu'il faut ::: enfin + c'est dur + Pour EUX c'est dur + + C'est pour ÇA que + je pense que ces personnes-LÀ ont vraiment besoin d'une AIDE :: TECHNIque à côté' + Alors je suis : - enfin après : - c'est pour ça qu'on :: leur donne en format papier + Avant qu'ils partent + quand ils sont en formation à distance + pour certains ils préfèrent' + car ils savent très bien qu'ils ne vont pas s'en sortir

			autrement avec l'ordinateur ((voix presque basse)) OU ALORS + il faut qu'ils soient à PLUSIEURS pour pouvoir le faire + parce qu'il y en a toujours UN qui se débrouille BIEN : et qui dans le coup qui va :: MAIS dans le coup ce n'est plus du travail personnel' tu vois,
275	L	1h24'30	= Oui ça devient du travail de groupe.
276	F	1h24'31	= Alors ça ne veut pas dire qu'ils n'apprennent pas non' plus :
277	L	1h24'33	= Ils verront par observation ou par : mimétisme mais c'est quand même COMPLIQUÉ + Le clic droit, clic gauche c'est quand même + très subtil car ça ne se voit pas forcément :: + et puis quand on a l'habitude de taper au clavier, c'est pareil, les doigts ils PIANOTENT
278	F	1h24'59	= C'est pour ÇA que je pense que sur Saumur, si on avait un animateur de centre de ressources, tu peux :: quand tu as de la formation à distance' au moins tu peux leur dire' bah :: <i>vous venez au GRETA sur cette séance-là, il y aura quelqu'un pour vous aider à :: + à le faire quoi'+ +</i> Parce que chez eux tout seuls ils sont incapables, + pour certains ils sont incapables ((répète plus bas)) Le temps d'arriver - enfin tu vois la difficulté quand même : + + + Et puis de se connecter AUSSI :: + + Et puis j'en parlais avec des collègues, il y a aussi : heu : : : qui peut permettre de favoriser ça, c'est l'utilisation RÉGULIÈRE + + Et je PENSE qu'ils n'ont PAS ASSEZ :: de : côté pratique + Tu vois SI à chaque fois, dans CHACUN des cours qu'ils ont, on leur disait : bah LÀ il faudra aller :: sur : e•greta pour : faire ÇA + S'ils le faisaient PLUS régulièrement bah ça serait plus [facile]
279	L	1h26'23	[Bien sûr] ça va s'ancrer plus [rapidement]
280	F	1h26'26	[Parce que moi] quand j'arrive avec mes gros sabots heu :: <i>bah là vous allez là. Ah bah on l'a fait une fois, on était formé UNE heure à l'entrée de formation, on ne l'a JAMAIS refait</i> ((reprend le discours des stagiaires) + C'est compliqué' enfin :: je pense que c'est aussi une cohésion : de l'équipe pédagogique :
281	L	1h26'44	= Et ÇA, les autres formateurs ils ont :

282	F	1h26'48	= Je pense qu'ils font comme MOI + Ils doivent faire du format papier avant, ((voix basse)) c'est du travail perso mais sur papier. À mon avis xxx
Légende : <div style="background-color: #e0b0ff; padding: 2px;">Ce qui impact l'activité professionnelle</div> <div style="background-color: #ffffe0; padding: 2px;">Le réel de l'activité</div> <div style="background-color: #f0e0ff; padding: 2px;">Les discours rapportés</div> <div style="background-color: #ffffe0; padding: 2px;">Les préconisations de la formatrice.</div>			

Commençons sur une échelle de prescriptions macro avec la loi du 5 septembre 2018, pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Avec l'arrivée de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, l'ensemble des organismes de formations – dont les GRETA-CFA – sont dans l'obligation d'obtenir la certification Qualiopi afin de percevoir les fonds de la formation professionnelle. Les organismes de formations doivent répondre à un audit en respectant scrupuleusement le Référentiel National Qualité, mentionné à l'article L. 6316-3 du Code du Travail. Si l'on reprend le guide de lecture – à retrouver en annexe n°6 – on constate, notamment aux pages numéro 15 et 16 du guide, qu'il est question de fournir des preuves sur le contenu de la formation, l'accompagnement des bénéficiaires, sur le suivi de ces derniers, ainsi que sur l'évaluation de la formation. C'est pour l'ensemble de ces raisons que l'organisme de formation met à disposition des formateurs la plateforme e•GRETA-CFA, qui par une utilisation optimale, permettrait de répondre à l'ensemble des exigences précédemment citées, et d'en fournir les preuves.

Néanmoins, ici aussi, la formatrice se retrouve face à un paradoxe, qui n'est pas des moindres, étant donné qu'elle est soumise à cette prescription législative, descendante, à respecter, et face à des stagiaires très peu à l'aise avec le numérique, voire même en situation de fracture numérique¹⁰, comme l'illustrent parfaitement les extraits suivants :

¹⁰ La fracture numérique fait référence à un certain retard des infrastructures (notamment dans les milieux ruraux), à un manque d'équipement (qui est onéreux donc peu accessible) ou l'usage de certains groupes de population (usage récréatif). Mais également, comme le souligne Julien Gradoz, Sandra Hoibian dans leur écrit, il y a également la notion de « capacité numérique » à prendre en considération, c'est-à-dire à s'approprier les innovations de l'univers digital (Gradoz & Hoiban, 2019).

« Alors ce que je voulais dire aussi, c'est que... en général tu sais on fait de la formation à distance heu... i... i... ce qui pose problème souvent c'est la technicité et le matériel. C'est-à-dire que... ils ne savent... soit ils ne savent pas... alors ils peuvent se connecter au drive mais ils ne savent pas où aller chercher les documents par exemple... heu... ou alors ils n'ont pas le matériel qu'il faut. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas forcément d'ordinateur chez eux, ni de connexion à internet. » (Annexe 2, extrait 75).

« Pour certains, ils n'ont jamais touché à un ordinateur. Ça peut arriver, alors pas tous, mais pour certains oui. Alors quand c'est comme ça et bien... ils ne savent pas ce que c'est qu'une souris... bon ce n'est pas fréquent fréquent, mais ça peut arriver quand même. » (Annexe 2, extrait 228)

Pour pallier à cette difficulté que peuvent rencontrer les stagiaires face à la fracture numérique, et pour les aider à débloquer des freins face au monde digital, la formatrice propose aux stagiaires de se rendre au centre de ressources du GRETA-CFA où sont mis à disposition des ordinateurs et une connexion internet. Néanmoins, en fonction du lieu où se trouvent les stagiaires, les conditions ne sont pas les mêmes. En effet, comme cela est souligné par la formatrice dans l'énoncé n°77 de l'annexe n°2, ainsi que dans l'extrait n°278 - à retrouver au-dessus, où l'on retrouve un discours rapporté de la formatrice elle-même - sur le site de Saumur, au moment de l'entretien, il n'y avait plus d'animateur de CDR¹¹ pour les accompagner, contrairement au site d'Angers. Ceci, par effet boule de neige, risque potentiellement d'impacter la pratique professionnelle de la formatrice.

On perçoit bien, notamment dans l'extrait n°274, que le niveau de connaissance et de compétence des apprenants, face à l'outil, affecte l'activité professionnelle de la formatrice. Si l'on reprend le modèle de l'activité de Yves Clot (cf. annexe n°3), on s'aperçoit aisément que dans le contexte classe, le fait que les stagiaires ne soient pas en mesure de manipuler l'outil informatique va bloquer la progression du cours de PSE. Ce qui demande à la formatrice d'adapter le contenu du cours et de prendre un temps, si précieux - comme expliqué dans la partie suivante « La formatrice tiraillée » - pour faire connaître les bases de l'informatique, pour poursuivre l'avancement du module de formation.

Dans cette situation, la formatrice ne se cantonne pas à exécuter la tâche qui est lui est demandée, c'est-à-dire à réaliser un cours de PSE : elle va redéfinir sa tâche, et aller au-delà de l'enseignement du cours, puisqu'elle va essayer de *dégripper les freins* que rencontrent les stagiaires. Comme cela a été dit dans la partie « *l'écart à la tâche* », toute prescription sous-entend une redéfinition de la tâche.

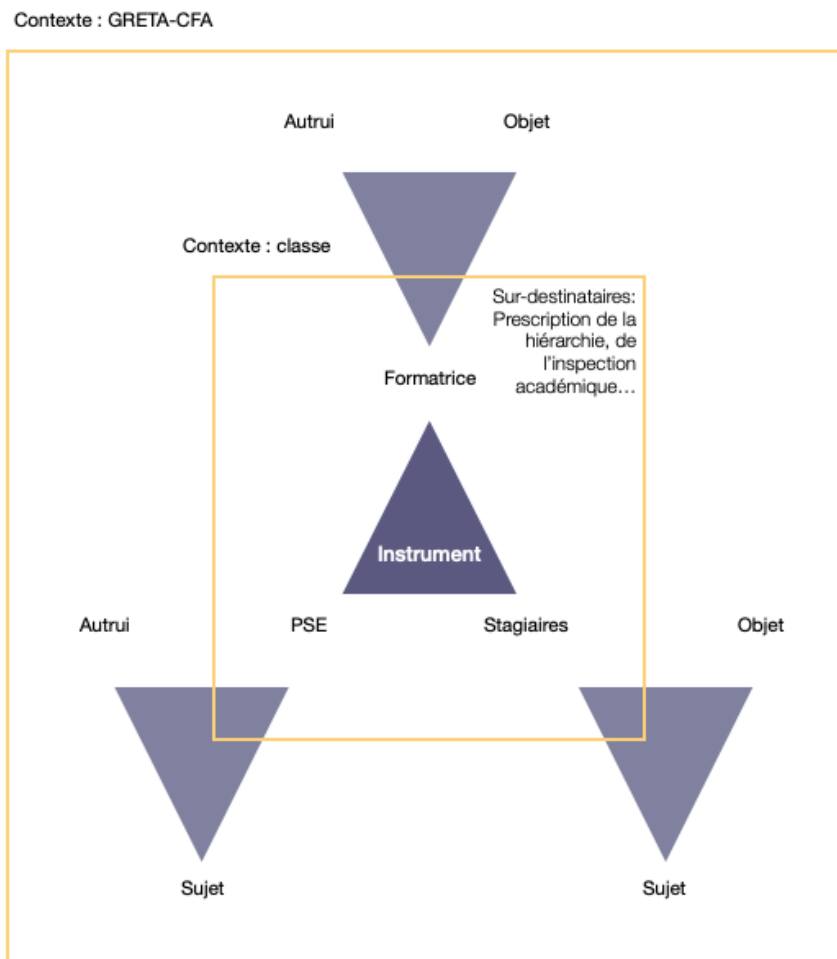
¹¹ Centre de ressources

Ici, la prescription étant d'utiliser l'informatique pour récupérer des traces de la formation, tout en réalisant un enseignement sur la prévention santé et environnement. Pour ce faire, la formatrice inclut une part d'interprétation de la prescription qui est un degré de compétence suffisant pour la manipulation de l'outil informatique. Cette redéfinition de la tâche de la formatrice l'amène donc à faire un pas de côté, un écart.

Ainsi, nous avons d'une part ce premier paradoxe qui, du fait de l'arrivée de la loi de 2018 et de la certification Qualiopi, contraint les formateurs à l'utilisation d'outils numériques dans leur formation et qui, parallèlement, peuvent, comme la formatrice de cette étude, faire face à des apprenants en fracture avec le numérique. Ce qui complexifie l'activité du formateur s'il n'y a pas de moyen humain pour l'accompagnement des apprenants. Et d'autre part, en analysant les verbatims des entretiens, un second paradoxe se dégage. En effet, au cours de l'entretien, la formatrice évoque une volonté de faire manipuler davantage les stagiaires et le fait savoir auprès de ses collègues (extrait n°278 et 280).

Néanmoins, en remontant dans la lecture des dialogues, la professionnelle explique donner des photocopies aux stagiaires afin qu'ils puissent réaliser leur travail en levant la complexité du digital (extrait n°274). Rappelons que, comme le formule Yves Clot (2008), le réel de l'activité à plusieurs destins possibles, puisque l'on peut facilement parler de ce qui s'est réellement passé lors de la réalisation de l'activité, mais il ne faut pas oublier l'ensemble des décisions, contraintes qui s'imposent au sujet et qui sont des déterminants de l'activité. Le réel de l'activité est donc ce qui se fait, mais également ce qui ne se fait pas, ce qui ne se fait plus, ce que l'on a recherché à faire sans que cela ne soit une réussite, ce que l'on aurait voulu faire, ce que l'on pense pouvoir faire par ailleurs, ainsi que ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire (Clot, 2011). Ce qui est intéressant dans cet extrait est d'une part le moment de confusion que l'on peut percevoir dans le discours de la formatrice à ce moment de l'entretien, ainsi que l'emploi du pronom « on » qui convoque ici ses pairs et leurs pratiques, comme pour légitimer sa propre pratique.

Figure n°11



Ce qui est intéressant dans cette situation, en chaussant de nouveau les lunettes de Yves Clot pour la regarder au travers du modèle de l'activité, c'est que l'objet peut être médiatisé soit par le canal numérique, soit de manière matérialisée par les photocopiés. Néanmoins, en fonction de la capacité des stagiaires face au digital, la formatrice va décider par quels moyens elle va communiquer les exercices de son enseignement. Donc, ici aussi, c'est la prescription ascendante qui a l'ascendant. Toutefois, si l'on sort du contexte classe, ce que la formatrice évoque à demi-mots dans les énoncés 278 et 280 lorsqu'elle parle de cohésion d'équipe, si l'ensemble des formateurs de l'organisme de formation font cette démarche d'amener les stagiaires à utiliser l'outil numérique, tout en les accompagnant, alors il sera peut-être plus aisé d'utiliser le numérique avec les stagiaires, ce qui impactera indéniablement l'activité professionnelle de la formatrice.

C'est ce qui est représenté par le triangle en bas à droite dans le schéma du modèle de l'activité de Yves Clot. Les stagiaires sont les mêmes, cependant l'enseignement (objet) et le formateur (sujet) sont différents ; par ailleurs l'instrument demeure e•GRETA-CFA.

C. La formatrice tirillée

<i>Annexe 1 : Instruction au sosie</i>			
31	L	7'02	Mais c'est quelque chose que j'aborde pour une première fois en cours, ou est-ce que je l'ai déjà abordé dans les cours précédents ?
32	F	7'12	Non, c'est la première fois que tu l'abordes en cours, Comme c'est un programme qui est quand même assez DENSE et que l'on n'a pas beaucoup d'heures, on a pour ordre quand même de voir - de TOUT voir heu : ça va très vite. (Rire)
33	L	7'27	Et quand tu me dis <i>ça va très vite</i> + comment je le ressens quand je suis en cours ?
34	F	7'36	(Inspiration) Pas tellement :: forcément bien (rire) heu :: parce qu'on n'a pas le temps d'approfondir certaines :: notions ((voix plus basse pour le mot notion)). C'est-à-dire qu'on : heu :: je ne sais pas comment l'expliquer + - on a un public qui est aussi heu ::: qui n'est pas facile. Donc heu :: travailler [en amont par exemple]
35	L	8'03	[Un public qui n'est pas facile]
36	F	8'05	= Euh : c'est-à-dire que tu ne peux pas donner de travail personnel, Ça c'est quasiment impossible, Ils vont rentrer chez eux et ils ne le feront jamais, ((voix plus basse)) Donc il faut vraiment que tu fasses au moment où ils sont présents.
37	L	8'20	Et est-ce que c'est :: quelque chose que je sais qu'il faut que j'inclus dans mes cours. Je le prends en compte cet aspect-là ou de temps en temps, je donne quand même, dans l'espoir qu'ils le fassent, [des travaux à faire à la maison ?]
38	F	8'29	[Ah je donne quand même] oui, je donne quand même. Je donne quand même des travaux en dehors oui oui. J'en donne quand même un petit peu mais pas énormément ((voix de plus en plus basse))
39	L	8'42	Et comment je réagis quand : je donne un travail à faire à la maison et que je me rends compte que : ça n'a pas été fait, ou que partiellement,

40	F	8'52	= Je leur demande de refaire pendant la séance de cours si : ça n'a pas été fait + ou sinon de refaire pour la fois d'après.
41	L	9'30	Et :: qu'est-ce que : je peux : ressentir quand : voilà les stagiaires n'ont pas fait leur travail à faire à la maison : et que + en même temps je sais que je suis pressée par le temps parce que j'ai un certain :: un certain planning à : suivre parce qu'il y a des échéances qui sont relativement courtes pour la PSE, et que je dois reprendre du temps sur mon temps de cours pour qu'ils fassent : le travail demandé à la maison sur le temps de cours.
Légende :			
Ce qui impact l'activité de la formatrice			
L'affect			
Le réel de l'activité			

<i>Annexe 2 : Entretien à caractère hybride</i>			
145	F	48'21	Quand on avait construit le module de pse, ce que l'on avait commencé avec une collègue, qui faisait de la pse, mais qui n'en fait plus maintenant - je me retrouve toute seule en plus donc ce n'est pas terrible (en riant) + mais bon + c'est comme ça + heu :: On avait construit un module de 30 heures et on s'était dit justement : que le thème C, comme c'est sur la prévention des risques + de le mettre au DÉBUT de la formation + + + Pour qu'ils aient un bagage avant de partir en stage + + et :: de ne pas suivre l'ORDRE DONNÉ par :: le référentiel. Sauf que je me rends compte au fil du temps + que ce n'est peut-être PAS forcément :: le BON moment pour le faire + parce que + - alors + certains peuvent avoir de l'expérience : avec ce qu'ils ont eu avant la formation, MAIS D'AUTRES pas forcément, parce qu'ils viennent de métiers complètement différents. Et dans le coup ces exercices-là sont difficiles pour eux. Donc je me dis + oui de le mettre avant un stage' mais peut-être pas le premier + Pour qu'ils aient tu vois + heu : un peu de matière pendant leur stage.
146	L	49'28	Oui de pouvoir faire un petit retour [sur expérience de leur stage]
147	F	49'30	[Oui, oui]

			Et : si on reprend la grille d'évaluation :: l'obligation + elle est sur les thèmes A et C + Donc j'avise en fonction de :: s'il y a des personnes qui VEULENT continuer en bac pro + pour les thèmes B ou D. Donc dans ces cas-là :: je vois le thème B + puisqu'il est plus IMPORATNT pour les personnes qui veulent poursuivre en bac pro + Et ça : je le demande en début de formation si :: je dois la traiter ou pas.
148	L	50'02	= Et tu le demandes au début [de chaque formation ?]
149	F	50'03	[Oui effectivement], effectivement : + + + Donc ce qui fait que :: LORSQUE l'on n'a PAS beaucoup d'heures + + parce que les emplois du temps + c'est toujours un casse-tête + + - mais la pse sur un cap + ÇA VARIE entre 21h et 30H + Parce que nous on SOUHAITE + on a tiré au max pour avoir un module de 30h + mais :: certaines fois le côté pratique fait que CE N'EST PAS POSSIBLE + Tu vois + + il y a toujours un côté financier derrière qui fait que :: il faut mettre tant d'heures sur le professionnel, tant d'heures sur les matières générales + + Donc + on a axé ÉVIDEMMENT sur le professionnel + et puis tout ce qui reste :: + et bien+ c'est pour nous. Et puis vient se greffer là-dessus la disponibilité des formateurs + et des créneaux qui restent dans l'emploi du temps, enfin voilà'+ + c'est un casse-tête quoi + Donc + c'est pour ÇA que l'on arrive des fois :: à un volume horaire qui peut varier + Donc + quand j'ai :: aller + 21H, bah :: je suis obligée' de me passer d'une des thématiques, + c'est compliqué de TOUT voir. Donc + SI je peux le faire + je vais privilégier une des thématiques B ou D.
Légende : Ce qui impact l'activité professionnelle Le réel de l'activité			

Au cours des premières minutes de l'instruction au sosie, la formatrice a évoqué le fait que la PSE est un programme dense et disposant d'un nombre d'heures peu important, et ayant une obligation de traiter l'ensemble du référentiel auprès des stagiaires (extrait n°32 de l'instruction au sosie).

Le « *on a pour ordre* » souligne ici une prescription primaire, c'est-à-dire qui provient de la hiérarchie, comme elle l'indique durant le second entretien, « *C'est ce que je te disais tout à l'heure. C'est que les inspecteurs souhaitent que tous les thèmes soient traités.* » (Annexe 2, extrait n° 210). Néanmoins, en restant dans cet entretien, la formatrice nous informe que ce devoir - de traiter l'ensemble des thèmes - est peut-être une contrainte qu'elle s'ajoute.

« *Mais c'est aussi ça qui est pénalisant dans la PSE. C'est que l'on a cette obligation, bon après peut-être que cette obligation c'est nous qui nous la mettons hein [...]* » (Extrait n°186 de l'entretien à caractère hybride).

Dans cet énoncé, le « *on* » désigne le collectif de professionnel, dont elle fait elle-même partie, autrement nommé comme étant le genre professionnel. On peut comprendre dans cette situation que l'une des règles tacites du collectif est d'aborder, tant que faire se peut, l'intégralité du référentiel.

Si l'on poursuit la lecture des dialogues de l'instruction au sosie, là où nous l'avons laissé, la professionnelle nous fait comprendre qu'elle est dans la frustration lorsqu'elle exerce son métier, étant donné qu'elle ne dispose que de peu d'heures pour voir l'ensemble du programme - alors qu'elle souhaiterait avoir trente heures afin de pouvoir en balayer l'ensemble (extrait n°145 de l'entretien à caractère hybride) - elle n'approfondit pas certaines notions (extrait n°34 de l'instruction au sosie). Elle va même au-delà en indiquant dans le second entretien qu'elle est parfois amenée à faire le choix de ne pas traiter un thème contenu dans le référentiel. Ce choix constitue une régulation de la prescription (extrait n°149 de l'entretien à caractère hybride).

Cette frustration, vécue par la formatrice, renvoie aux affects. Ces mouvements affectifs, comme le souligne Bonnefond (2019), sont tenus par le double conflit constitutif de l'activité. Le premier est lié à la fameuse triade Sujet-Objet-Autruï de par son caractère triplement dirigé de l'activité. Le deuxième, engendré par le précédent, « est l'épreuve affectif entre le "déjà vécu" et le "vivant" dans l'activité (Bonnefond, 2019, p. 173).

Si l'on regarde cette situation sous l'œil du modèle de l'activité de Yves Clot (cf. annexe 3- d'après le modèle de l'activité de Yves Clot), on constate que ce sont les sur-destinataires, comprenant l'inspection académique et le genre professionnel, avec leur prescription de balayer l'ensemble des thématiques, ainsi que les entités hiérarchiques du GRETA-CFA, qui, par l'affectation du nombre d'heures pour l'enseignement de la PSE, vont impacter la pratique professionnelle de la formatrice, et l'amener à modifier son déroulé pédagogique.

Néanmoins, cette liberté n'est pas réalisée aléatoirement. Tout d'abord, la grille d'évaluation des CCF¹² comporte une notion importante qui est « et/ou ». C'est-à-dire que, pour la répartition des points par thématique, deux sont obligatoires, alors que les thématiques B et D comportent cette mention « et/ou » (cf. annexe n°4 - Grille nationale d'évaluation en prévention santé et environnement au CAP). Cette nuance permet à la formatrice de pouvoir évaluer soit l'une et/ou l'autre des thématiques. Donc cette liberté l'amène à faire le choix d'enseigner l'une des deux thématiques (extrait n°147 de l'entretien à caractère hybride).

Ce choix ne se fait pas non plus sans réflexion, puisqu'ici la formatrice prend en compte les projets de formation des stagiaires - c'est-à-dire qu'elle va privilégier une des thématiques, importante pour le baccalauréat, s'il y a des stagiaires souhaitant poursuivre après le CAP. Ce qui montre, par ailleurs, que cette formatrice ne se contente pas uniquement de délivrer son cours, mais projette aussi ce qu'il peut apporter aux stagiaires dans la poursuite de leurs études. Ici, on comprend qu'en fonction de la réponse des stagiaires, l'activité de la formatrice sera modifiée étant donné qu'elle adaptera le contenu du cours de PSE en fonction des projets des stagiaires. Il s'agit d'une prescription ascendante.

Si l'on reprend le modèle de l'activité de Yves Clot (cf annexe n°3- d'après le modèle de l'activité de Yves Clot), on constate que dans le contexte classe, le sujet (la formatrice) en prenant en compte le souhait futur d'autrui (les stagiaires), cela a un impact sur l'objet (le cours de PSE) étant donné que celui-ci sera composé différemment en fonction des projets des stagiaires.

Si l'on reprend de nouveau le cours de l'instruction au sosie, dans l'extrait n°36, la formatrice nous informe qu'elle a une contrainte supplémentaire, provenant des stagiaires, étant donné qu'il est difficile de donner du travail personnel à réaliser puisqu' « *ils ne le feront jamais* ». Donc, pour s'assurer que le travail soit bien réalisé, elle privilégie la production en classe, ce qui empiète sur son temps de cours. Cependant, dans l'énoncé suivant (n°38), elle se contredit en disant qu'elle donne tout de même du travail personnel aux stagiaires. Le fait que cette contradiction existe, nous amène à nous demander si, là encore, plusieurs injonctions peuvent co-exister. Tout d'abord, celle qui semble la plus évidente est liée au temps. En effet, si les stagiaires réalisent leur travail personnel en dehors du cours de PSE, c'est autant de temps de gagner pour avancer dans le programme, qui, on le rappelle est dense, pour une formatrice disposant déjà d'un nombre d'heures insuffisant. La seconde peut potentiellement être l'effet du genre professionnel - un ensemble de règles, de normes, de

¹² Contrôle continu de formation

pratiques et de stratégies tacites partagées par les professionnels, utilisées collectivement en situation de travail dans le respect des objectifs prescrits par l'organisation (Aubry, 2012) - qui pèserait sur la pratique de la formatrice. Est-il dans les mœurs qu'un bon formateur soit un professionnel qui fait travailler ses stagiaires en dehors de son temps de cours ? Néanmoins, nous n'avons pas d'élément de réponse dans les verbatims, donc cela restera à l'état de questionnement.

En poursuivant, la lecture de l'instruction au sosie, on peut lire dans le dialogue n°41 que le sosie ressent le tiraillement existant dans l'activité de la formatrice. Cet extrait illustre bien la complexité de la situation, à laquelle doit faire face la formatrice. Comme le dit Goigoux (2007), l'activité est tiraillée vers une triade de direction que l'on retrouve ici : la prescription (de l'inspection académique, de la direction et de la formatrice elle-même) de voir l'ensemble du programme dans un temps restreint, des stagiaires qui ne réalisent pas le travail sur leur temps personnel, et la formatrice qui doit prendre du temps supplémentaire sur son temps de cours pour que les stagiaires puissent réaliser leurs exercices.

Si l'on reprend derechef le modèle de l'activité dirigée de Yves Clot, dans cette situation, le fait que les stagiaires (autrui) ne réalisent pas leur travail personnel impacte l'activité de la formatrice (sujet) étant donné qu'elle choisit de prendre du temps sur son temps de cours, au risque de chambouler son déroulé pédagogique.

D. Prescriptions et régulations

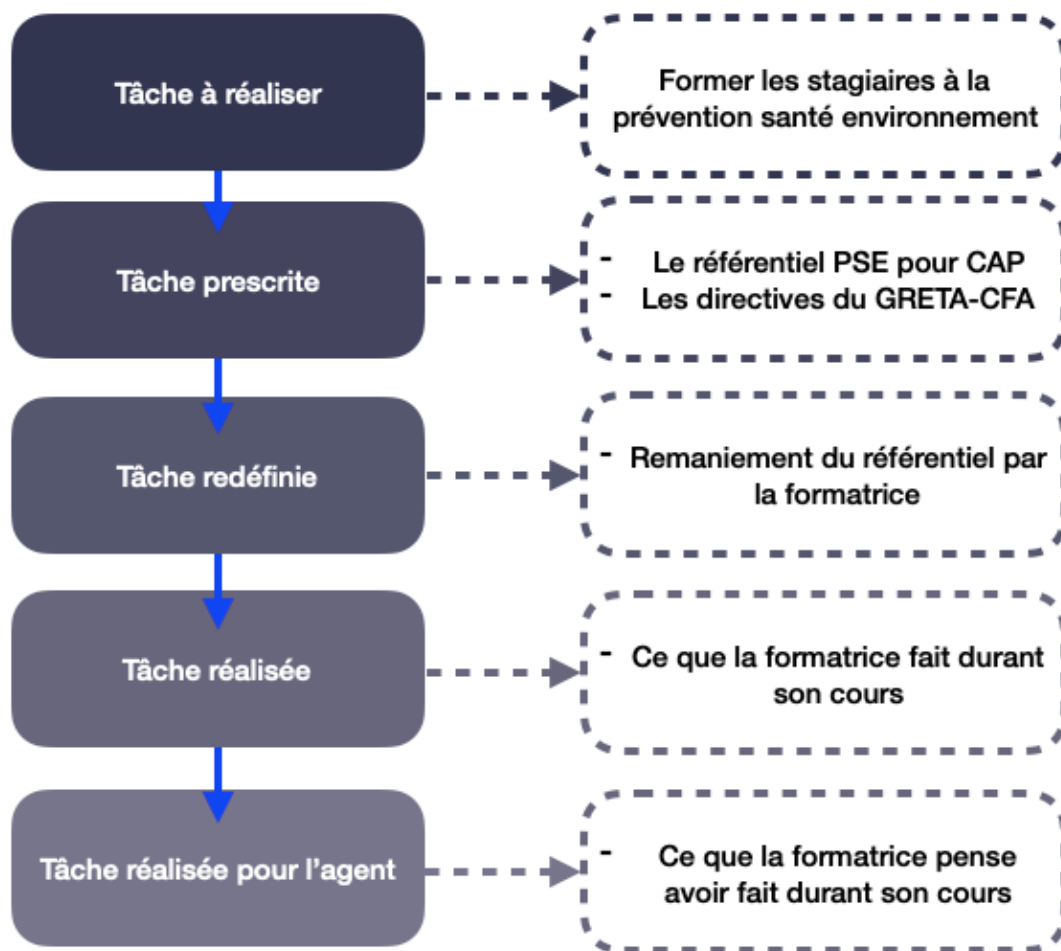
<u>Annexe 2 : Entretien à caractère hybride</u>			
144	L	48'03	Ensuite tu as marqué : <i>La limite de ce travail se trouve dans leur expérience, pas toujours acquis à ce moment de la formation peut être changer l'ordre des thèmes d'abord A puis C puis B et/ou D, de façon à ce qu'ils aient plus d'expérience sur le métier grâce à leur stage.</i>
145	F	48'21	Quand on avait construit le module de pse, ce que l'on avait commencé avec une collègue, qui faisait de la pse, mais qui n'en fait plus maintenant - je me retrouve toute seule en plus donc ce n'est pas terrible (en riant) + mais bon + c'est comme ça + heu :: On avait construit un module de 30 heures et on s'était dit justement : que le thème C, comme c'est sur la prévention des risques + de le mettre au DÉBUT de la formation + + + Pour qu'ils aient un bagage avant de partir en stage + + et :: de ne pas suivre l'ORDRE DONNÉ par :: le référentiel. Sauf que je me rends compte au fil du temps + que ce n'est peut-être PAS forcément ::: le BON moment pour le faire + parce que + - alors + certains peuvent avoir de l'expérience : avec ce qu'ils ont eu avant la formation, MAIS D'AUTRES pas forcément, parce qu'ils viennent de métiers complètement différents. Et dans le coup ces exercices-là sont difficiles pour eux. Donc je me dis + oui de le mettre avant un stage' mais peut-être pas le premier + Pour qu'ils aient tu vois + heu : un peu de matière pendant leur stage.
146	L	49'28	Oui de pouvoir faire un petit retour [sur expérience de leur stage]
147	F	49'30	[Oui, oui] Et : si on reprend la grille d'évaluation :: l'obligation + elle est sur les thèmes A et C + Donc j'avise en fonction de :: s'il y a des personnes qui VEULENT continuer en bac pro + pour les thèmes B ou D. Donc dans ces cas-là :: je vois le thème B + puisqu'il est plus IMPORTANT pour les personnes qui veulent poursuivre en bac pro + Et ça : je le demande en début de formation si :: je dois la traiter ou pas.
148	L	50'02	= Et tu le demandes au début [de chaque formation ?]
149	F	50'03	[Oui effectivement], effectivement : + + +

		<p>Donc ce qui fait que :: LORSQUE l'on n'a PAS beaucoup d'heures + + parce que les emplois du temps + c'est toujours un casse-tête + + - mais la pse sur un cap + ÇA VARIE entre 21h et 30H + Parce que nous on SOUHAITE + on a tiré au max pour avoir un module de 30h + mais :: certaines fois le côté pratique fait que CE N'EST PAS POSSIBLE + Tu vois + + il y a toujours un côté financier derrière qui fait que :: il faut mettre tant d'heures sur le professionnel, tant d'heures sur les matières générales + + Donc + on a axé ÉVIDEMMENT sur le professionnel + et puis tout ce qui reste :: + et bien+ c'est pour nous. Et puis vient se greffer là-dessus la disponibilité des formateurs + et des créneaux qui reste dans l'emploi du temps, enfin voilà'+ + c'est un casse-tête quoi + Donc + c'est pour ÇA que l'on arrive des fois :: à un volume horaire qui peut varier + Donc + quand j'ai :: aller + 21H, bah :: je suis obligée' de me passer d'une des thématiques, + c'est compliqué de TOUT voir. Donc + SI je peux le faire + je vais privilégier une des thématique B ou D.</p>
<p>Légende :</p> <p>Les discours rapportés</p> <p>Les régulations</p> <p>Les réflexions de la formatrice sur sa pratique</p>		

Durant le second entretien, la formatrice nous fait part d'une régulation face au référentiel de PSE (extrait n°145 de l'entretien à caractère hybride).

Il peut être intéressant de voir quelle est l'évolution de la pensée de la professionnelle face à cette régulation. Avant cela, nous vous proposons de voir la situation sous l'angle du modèle de la tâche prescrite et tâche à réaliser de Jacques Leplat (1997).

Figure n°12



La tâche à réaliser de la formatrice est de former les stagiaires en CAP du GRETA-CFA à la prévention santé environnement. Pour ce faire, l'institution lui met à disposition le référentiel prévention santé environnement pour les CAP – à retrouver en annexe 5 – où l'on retrouve les objectifs de cet enseignement.

Figure n°13 : Extrait du référentiel Prévention Santé Environnement pour les CAP

Il vise à former des individus responsables, sensibilisés à la prévention au sein de leur environnement, en particulier professionnel, en développant chez les élèves¹ :

- des connaissances dans le cadre de la prévention, de la santé et de l'environnement ;
- une approche analytique s'appuyant sur différentes démarches ;
- une culture scientifique, la distinction entre des faits scientifiques et des idées préconçues qui aigüise le sens critique et autorise des choix éclairés ;
- des compétences sociales et civiques permettant de s'insérer dans la société, dans le respect de soi et des autres ;
- un comportement responsable vis-à-vis de sa santé et de son environnement.

Les objectifs de formation de l'enseignement de PSE s'organisent autour de quatre grandes thématiques :

- A. l'individu responsable de son capital santé ;
- B. l'individu responsable dans son environnement ;
- C. l'individu dans son milieu professionnel, impliqué dans la prévention des risques ;
- D. l'individu consommateur averti.

De plus, l'organisme de formation ajoute une prescription à la formatrice, qui est celle de l'emploi du temps, décrit comme étant un casse-tête par la formatrice et notamment parce qu'il revêt une part financière (extrait n°149 de l'entretien à caractère hybride).

Par la suite, et au vu de ce dont la formatrice dispose en termes de prescription de la part de l'organisme de formation ainsi que du référentiel, cette dernière redéfinit sa tâche en procédant notamment à des remaniements du référentiel. Le premier est celui du réagencement des thématiques du référentiel (extrait n°145 de l'entretien à caractère hybride). La formatrice a remodelé l'ordre des thématiques du référentiel afin de l'ajuster aux besoins des stagiaires. Comme le souligne Clot, lorsqu'il parle de l'identification de l'écart entre le prescrit et le réel, « il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs de professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif » (2008, p103). Néanmoins, dans ce même énoncé, la formatrice annonce que force est de constater que cet agencement des thématiques n'est pas idéal pour l'ensemble des stagiaires (ce qui sera détaillé par la suite). Pour le second, quant à lui, la professionnelle exprime supprimer une des thématiques du référentiel (extrait n°149 de l'entretien à caractère hybride). Ces deux énoncés de la formatrice montrent ici des prescriptions secondaires, du fait de la tâche redéfinie de cette dernière, ce qui laisse apparaître des régulations dans son activité.

Subséquentement, et en poursuivant le schéma du modèle de la tâche prescrite et tâche à réaliser de Jacques Leplat (1997), nous arrivons à la tâche réalisée. Malheureusement, nous n'y avons pas accès étant donné qu'il s'agit de ce qui se passe réellement dans la classe de la formatrice durant son enseignement de prévention santé environnement.

Néanmoins, nous pouvons digresser en proposant de sortir du schéma de Leplat pour nous tourner vers les réflexions de la formatrice face à sa pratique professionnelle, comme cela a été très brièvement évoqué précédemment. Au cours de l'entretien, la formatrice a fait part de ses réflexions concernant l'agencement des thématiques dans son enseignement.

L'intervieweur reprend l'écrit de la formatrice (extrait n°144 de l'entretien à caractère hybride), suite à l'instruction au sosie, afin de revenir sur ses propos, et notamment lorsqu'elle annonce que les stagiaires rencontrent des difficultés dans l'enseignement. En effet, la formatrice commence son enseignement par la thématique C, qui porte sur la prévention des risques professionnels. Cependant, certains stagiaires n'ont pas d'expérience professionnelle, ou ne correspondant pas à la formation suivie. Pour pallier à cette difficulté, la formatrice, en se laissant affectée par la situation des stagiaires en difficulté, repositionne son déroulé pédagogique en objet de réflexion afin de, peut-être, lui apporter des modifications pour d'amoinrir l'obstacle pour les stagiaires, et ainsi répondre au mieux aux besoins des apprenants (extrait n°145 de l'entretien à caractère hybride).

E. Pouvoir d'agir et marge de manœuvre

Les entretiens menés avec la formatrice ont permis de (re)positionner l'activité de cette dernière comme objet de pensée. Ils constitueraient des parenthèses favorables pour la formatrice afin de parler métier, et ainsi d'être dans un bon climat pour envisager de nouvelles perspectives concernant son activité. En effet, à plusieurs reprises dans l'entretien, elle évoque des possibilités de changement.

1. La carte mentale

Avant de poursuivre, il semble essentiel de faire un petit pas de côté. En effet, la formatrice utilise un instrument qui est la carte mentale. Mais qu'est-ce qu'un instrument ?

Avant de définir ce qu'est un instrument, il est important de comprendre ce qu'est un artefact : une notion complémentaire pour comprendre ce qu'est un instrument. L'artefact est un terme provenant de l'anthropologie. C'est une chose élaborée par l'activité humaine ou transformée par elle, construite pour s'inscrire dans des usages. L'artefact revêt donc une dimension historique et culturelle.

Quant à l'instrument, c'est le couplage de l'artefact et de la capacité du sujet à utiliser ce dernier, dans une situation donnée et poursuivant un but (Vidal-Gomel, 2020).

<i>Annexe 2 : Entretien à caractère hybride</i>			
48	L	14'14	Ensuite pour la carte mentale « <i>elle est difficile à créer au deuxième cours si elle n'a pas été présentée en amont, ils ne savent pas quel est l'objectif et comment la créer et donc faire une introduction [pendant ce cours »]</i>
49	F	14'37	[Oui] ++ parce que je pense que :: dans mon cours j'aurais dû :: PRÉSENTER ma carte mentale à un moment donné, puisque je ne l'avais pas fait avant + dans un autre cours. Euh ::: parce qu'en GÉNÉRAL, quand je demande de faire une carte mentale, il y a beaucoup de : d'apprenants qui ne savent pas ce que c'est, ou ils n'en ont jamais fait + Donc il faut quand même que je fasse :: une introduction à la carte mentale, expliquer ce que c'est :: voilà + quels sont les objectifs de la carte mentale :: ++ comment on peut la faire ::: voilà + TOUT ÇA.

			Et puis ::: alors après ÇA, ça peut être aussi fait heu ::: sur un temps à distance : avec le drive :: J'ai des :: exemples de CARTES MENTALES, je peux tout à fait leur demander entre deux cours d'aller regarder ça et puis ((fin de phrase de plus en plus basse))
50	L	15'39	= D'aller voir une carte mentale déjà [construite] ?
51	F	15'41	[Oui.]
52	L	15'43	= Est-ce que tu n'as pas peur + que ça puisse faire peur justement à des personnes de voir une carte mentale déjà construite ? Parce que j'ai vu quelques-unes de tes cartes mentales, et je me suis dit « oh ça part vraiment dans tous les sens » et en même temps, je ne sais pas la lire ta carte mentale.
53	F	16'03	= Oui, alors il y a certains ::: apprenants qui se prêtent bien au jeu, et d'autres qui ne veulent pas + c'est vrai ++ qui ne veulent pas le faire.
54	L	16'10	= Qui ne veulent pas construire des cartes mentales ?
55	F	16'13	Hum oui. Ça m'est déjà arrivé. Pas une grosse majorité hein mais quelques-uns oui - qui ne veulent pas le faire. Ça arrive.
56	L	16'21	= Et est-ce que tu sais à quoi s'est dû [cette]
57	F	16'24	[Peut-être] à ce que tu me dis, là' peut-être la complexité : c'est possible ++ je n'ai jamais trop réfléchi à la question mais ::: peut-être que c'est ça - peut-être que c'est le public aussi hein : quand on est sur du dfi ¹³ par exemple, on a quand même des personnes qui sont d'un autre niveau. Sur un CAP c'est vrai que ça peut être du tout petit niveau pour certains + donc peut-être que oui, c'est :: peut-être compliqué pour certains de faire ::
58	L	17'00	Donc ce qui peut être intéressant, c'est peut-être avoir une alternative à la carte mentale pour les personnes réfractaires.
59	F	17'07	= Oui hum hum + faire un petit résumé tu vois avec ::: une - enfin deux ou trois phrases pour les personnes qui ont ::: des difficultés, avec leurs propres mots reprendre ce qu'ils ont compris + Ça pourrait être ça effectivement oui ((parle assez lentement)) + + + + + Il faut que ce soit ::: tu vois :: + comme + c'est des personnes qui viennent d'arriver en France, + + ça peut ça peut - on a des phrases des fois - enfin le français est COMPLIQUÉ. Donc c'est vrai que :::

¹³ Dispositif de formations individualisées

			avoir certains mots :: très compliqués heu :: bah : ils ne comprendront pas la phrase - Donc c'est vrai que si MOI je fais une PHRAse et qu'EUX : font la leur, ça ne va pas du tout être la même. Mais ça peut permettre aussi de voir :: après avec - en : reprenant ce qu'ils ont fait, voir s'ils ont bien compris au final. ((la dernière phrase dite d'un ton plus fort))
Légende :			
Le réel de l'activité			
Les réflexions de la formatrice sur sa pratique			
Le pouvoir d'agir			

Durant l'entretien – à retrouver dans l'annexe n°2 – la formatrice évoque un instrument qu'elle utilise durant son enseignement qui est celui de la carte mentale. Néanmoins, parfois, la professionnelle rencontre une difficulté (extrait n°53 de l'entretien à caractère hybride).

On retrouve ici, dans cette conversation, le fil de la réflexion de la formatrice qui, petit à petit, repositionne son outil de carte mentale comme objet de pensée. On le constate notamment dans l'extrait n°57 lorsqu'elle exprime que, le fait que les stagiaires puissent avoir un « *petit niveau* » alors l'activité de réalisation de carte mentale peut être « *compliqué pour certains* ».

La formatrice expose une alternative à la carte mentale pour les personnes réfractaires (« *faire un petit résumé* ») (extrait n°59 de l'entretien à caractère hybride). De plus, on peut voir qu'elle est déjà dans la conceptualisation de ce « *petit résumé* » étant donné qu'elle prend en compte le fait que ce soit des personnes ayant des difficultés avec la langue française puisqu'elle envisage de les rendre acteurs, en leur suggérant d'élaborer le résumé de l'enseignement « *avec leurs propres mots* ». La professionnelle est également dans l'anticipation de ce que peut lui apporter la réalisation du résumé par les stagiaires. C'est ce que l'on retrouve dans la dernière phrase de l'extrait n°59.

2. La dynamique de groupe

<u>Annexe 2 : Entretien à caractère hybride</u>			
62	L	20'38	Alors ensuite, tu m'as marqué :: « <i>groupe soudé</i> » pas encore puisqu'aucun moment de <i>cohésion n'a été préparé entre eux pendant le cours</i> . <i>Peut-être amener une activité qui permet cette cohésion ou d'apprendre à se connaître</i> . Comment + tu peux faire : pour créer :: [cette cohésion ?]
63	F	21'09	[Et bien je pense que ça passe] - ça pourrait être fait au premier cours pour :: les aider à ++ à créer un peu de lien - Alors je ne sais pas trop comment l'amener en fait ::: ce : LIEN. J'y ai déjà réfléchi mais je : enfin ++ j'ai un peu de mal à le construire tu vois + Je ne sais pas comment.
<p>Légende :</p> <p><i>Le pouvoir d'agir</i></p> <p><i>Les réflexions de la formatrice sur sa pratique</i></p>			

Au cours de l'entretien, la formatrice nous informe que son enseignement, la PSE, est passé d'un enseignement professionnel à un enseignement général. Ce changement n'est pas anodin dans la pratique de la formatrice étant donné qu'elle passe d'un enseignement obligatoire pour les stagiaires à un enseignement pouvant être soumis à des dispenses d'assiduité.

« Oui c'est ça. C'est exactement ça. Et puis, parce que la PSE est devenue « enseignement général » avant ça faisait partie de l'enseignement professionnel et personne n'était dispensé. Tout le monde devait passer la PSE. Sauf que là, de cette année, il peut y avoir des dispenses de PSE, car c'est passé en enseignement général. Donc c'est pour ça qu'il y a moins de stagiaires à passer la PSE. Et donc les effectifs ils regroupent... donc oui c'est une difficulté en plus.

Mais bon on a un peu l'habitude d'avoir entre guillemets au GRETA de ... d'avoir quand même des... sur l'enseignement général... en parallèle je donne aussi des cours de maths et de sciences et c'était déjà l'année dernière, c'était déjà comme ça. Là, il n'y a que deux groupes mais l'année dernière j'ai eu jusqu'à trois groupes différents. Donc des métiers... » (Annexe 2, extrait n°26)

Le fait de regrouper des cohortes de stagiaires, ne suivant pas la formation, n'est pas sans conséquence pour la formatrice, puisque la dynamique de groupe en est impactée. C'est ce que la formatrice exprime au travers de son retour écrit de l'instruction au sosie, repris par l'intervieweur.

Si l'on regarde cette situation au travers de la triade vivante Sujet-Objet-Autruï, en mélangeant les cohortes de stagiaires, on joue sur le curseur « Autruï » : le nombre d'individus augmente, les interactions peuvent différer en fonction de la composition du groupe. Le fait de jouer sur ce curseur « Autruï », conduit le sujet à devoir faire face à une dynamique de groupe différente en fonction des membres qui le compose. De plus, étant donné que les cohortes ont des objectifs de formation différentes, cela peut potentiellement impacter leur rapport à l'objet qui le cours de PSE.

Ce qui est intéressant, c'est que la formatrice nous fait part de sa réflexion concernant son enseignement en proposant d'apporter une activité à son contenu de cours, ce qui permettrait peut-être de favoriser une certaine cohésion de groupe (extrait n°62 de l'entretien à caractère hybride).

La formatrice poursuit sa réflexion en imaginant où pourrait s'intégrer l'activité de cohésion dans son enseignement (extrait n°63 de l'entretien à caractère hybride). Néanmoins, la question d'inclure une activité de cohésion dans son enseignement n'est pas nouvelle et le souligne ici (« *J'y ai déjà réfléchi* ») (extrait n°63 de l'entretien à caractère hybride).

Comme cela a été dit dans la partie théorique « le pouvoir d'agir », ce dernier est relatif à l'activité individuelle et renvoie au champ d'action possible du sujet dans son milieu professionnel. Par l'intermédiaire des entretiens, on constate dans les deux situations - la carte mentale et la dynamique de groupe - que l'activité de la professionnelle redevient un objet de pensée pour elle, ce qui se manifeste dans les énoncés lorsqu'elle nous fait part de ses réflexions sur son activité, caractérisées par les « *peut-être* ».

V. Résultats

A. L'impact des prescriptions

1. Les prescriptions ascendantes

Au cours des entretiens, une certaine prépondérance se dégage quant aux prescriptions ascendantes, tant dans l'instruction au sosie que dans l'entretien à caractère hybride.

L'activité de la formatrice est affectée par celle des stagiaires, de plusieurs manières - tant sur leur capacité face au numérique que sur leur aisance avec le programme PSE ou encore leurs obligations personnelles. En effet, elle dit se plier aux façons de faire des stagiaires, notamment pour la réalisation du travail personnel, qu'elle veille à ce qu'il soit réalisé, même si cela doit empiéter sur son temps de cours.

Pour l'utilisation de l'outil numérique, la formatrice va favoriser la progression du stagiaire quant à sa capacité de manipuler l'outil, même si cela se fait au détriment de l'avancé du cours PSE. La formatrice va donc prendre ici aussi du temps sur son temps de cours pour aider les stagiaires en difficulté.

On comprend que la prescription ascendante a un impact direct sur l'activité de la formatrice puisque celle-ci n'hésite pas à chambouler son activité professionnelle pour qu'elle puisse mieux convenir aux stagiaires, et ainsi éviter de les mettre dans une situation handicapante pour leur progression de leur formation.

2. Les prescriptions descendantes

Si les prescriptions ascendantes ont une grande influence sur l'activité professionnelle de la formatrice, les prescriptions descendantes ne sont pas pour autant délaissées par cette dernière. En effet, elles vont venir cadrer, et donc influencer sur, l'activité de la formatrice par le référentiel ou encore l'attribution du nombre d'heures en face-à-face pédagogique, etc.

La formatrice essaie de prendre en compte la prescription législative, qui est d'utiliser davantage les outils numériques afin de pouvoir récolter des données de suivi de la réalisation de la formation. Néanmoins, comme il a été souligné précédemment, la professionnelle fait également face à des apprenants qui, parfois, peuvent être en grande difficulté face à cet outil. Pour parer à cet obstacle, la formatrice met en place deux stratégies qui seront détaillées par la suite.

Le référentiel du cours de PSE est qualifié de dense par la formatrice, ayant pour directive de la part de l'échelon académique, une obligation de traiter l'ensemble du programme. Toutefois, la formatrice nous a fait part du fait que cette obligation est possiblement une contrainte qu'elle s'ajoute. De surcroît, les directions du GRETA-CFA axent la formation sur le versant professionnel, au dépit du versant plus général. Ce choix stratégique de la part de l'organisme de formation impacte la pratique professionnelle de la formatrice étant donné que cela va engendrer, si cela est nécessaire, une sous-affectation du nombre d'heures pour la réalisation du programme, qui est estimé par la formatrice à 30h, et qui ne dispose parfois que de 21h.

Les effets

Ces prescriptions ont des effets sur la formatrice, notamment celui de la frustration évoquée par cette dernière. Les affects sont tenus par un double conflit qui constitue l'activité. Il y a d'une part la triade vivante de Yves Clot, et d'autre part, le second engendré par le premier, qui « est l'épreuve affectif entre le "déjà vécu" et le "vivant" dans l'activité » (Bonnetfond, 2019, p. 173). Cette frustration prend naissance étant donné que la formatrice a le sentiment de ne pas pouvoir approfondir certaines notions auprès des stagiaires, voire même qu'elle se sente contrainte de ne pas traiter un des thèmes du programme, au vu des circonstances évoquées précédemment.

3. Les doxas et règles de métier

Concernant les doxas, elles ne représentent qu'une petite part du discours de la formatrice. Elles sont notamment visibles lorsque la formatrice se questionne quant à sa pratique lorsqu'elle dit « [...] *il y a peut-être des choses aussi que je fais et qu'il ne faudrait pas que je fasse* ». Ces questions, il aurait été intéressant de les mettre en débat auprès de pairs formateurs - ceci fera l'objet d'une partie de la discussion.

Quant aux règles de métiers, elles sont plus présentes dans les dialogues tenus par la formatrice. En effet, c'est la formatrice qui recommande à ses pairs de faire manipuler davantage les stagiaires dans les différents enseignements. De cette façon, et à force de manipulations, elle souhaite que ces derniers soient plus dégourdis face à cet instrument.

La formatrice recherche auprès de ses pairs des informations sur les stagiaires qu'elle aura par la suite en face-à-face pédagogique. Ces informations vont influencer et donc impacter la pratique professionnelle de la formatrice étant donné qu'elle adaptera sa manière d'interagir en fonction des informations qu'elle aura reçues, ce qui engendrera également une influence sur son activité.

B. Les stratégies face aux prescriptions

1. Les régulations

La formatrice met en place des stratégies de régulation face à certaines prescriptions, afin de réaliser son activité. La professionnelle ne se restreint pas à exécuter uniquement la tâche qui lui est demandée, elle va la redéfinir et aller au-delà de l'enseignement du cours de PSE pour essayer d'accompagner les stagiaires les plus en difficulté.

Concernant l'utilisation du numérique avec les stagiaires ayant des difficultés d'usage, elle met en place deux stratégies. La première est de les informer qu'ils ont à leur disposition le matériel nécessaire dans les locaux du GRETA-CFA, avec un animateur de CDR ¹⁴ pour les accompagner si besoin. La seconde stratégie mise en place par la formatrice, pour les stagiaires en fracture avec le numérique, est de contourner complètement l'outil numérique et de donner aux stagiaires une version papier de l'exercice à réaliser afin que ces derniers ne soient pas bloqués pour la poursuite de la formation.

Par ailleurs, la professionnelle met également en place des stratégies de régulation face au référentiel. En effet, de par son manque de temps en face-à-face pédagogique, la formatrice va faire le choix de ne pas enseigner l'une des thématiques du référentiel. Pour cela, elle se base dans un premier temps sur l'outil qui lui est mis à disposition, à savoir la grille d'évaluation des CCF (à retrouver en annexe n°4), qui comporte la notion « et/ou » pour deux thèmes. Cette subtilité lui permet de n'évaluer que l'un des deux thèmes et, de facto, n'enseigner que l'un des deux thèmes qui sera évalué. Néanmoins, ce choix ne se définit pas au hasard : la formatrice se tourne vers les stagiaires afin de connaître leurs perspectives de poursuite dans la formation. En effet, si l'un d'entre eux souhaite poursuivre en bac professionnel, alors la formatrice privilégiera la thématique qui est importante pour la suite.

D'autre part, en restant sur les régulations face au référentiel, la professionnelle redéfinit sa tâche en le remaniant. C'est-à-dire qu'elle prend la liberté de réagencer l'ordre des thématiques du référentiel ; ceci dans l'optique de faire correspondre la formation aux besoins des stagiaires.

¹⁴ Centre de ressources

2. Réflexion et pouvoir d'agir

Les entretiens ont permis à la professionnelle de placer son activité en objet de pensée. De cette façon, il est plus facile pour la formatrice d'envisager de nouvelles perspectives quant à la réalisation de son activité. Pour rappel, le pouvoir d'agir est relatif à l'activité individuelle et renvoie au champ d'action possible du sujet dans son milieu professionnel.

Concernant l'utilisation de l'outil « carte mentale », la formatrice l'a repositionné comme objet de pensée. De cette façon, elle s'est interrogée quant à l'utilisation qu'elle en a avec les stagiaires, notamment ceux qui sont réfractaires à son utilisation. In fine, cela a permis à la formatrice de trouver une alternative : l'écriture de court résumé par les stagiaires.

D'autre part, et plus globalement, la formatrice a également positionné la dynamique de groupe de son cours en objet de pensée. Ici, la formatrice s'est rendu compte que la dynamique présente n'était pas des plus confortables tant pour les stagiaires (qui ont du mal à se connaître) que pour la formatrice elle-même, pour animer son cours. Pour parer à cela, la professionnelle songe à ajouter une activité en début de formation, dans l'optique d'améliorer la cohésion de groupe.

C. Synthèse

Ces entretiens ont permis de créer un espace propice pour la formatrice afin de « parler métier », c'est-à-dire d'échanger sur sa manière de procéder, sans aucun jugement, ce qui a permis de repositionner son activité en objet de pensée. De cette façon, il est plus aisé pour la professionnelle d'envisager de nouvelles perspectives quant à la réalisation de son activité, comme le réagencement des thématiques de son enseignement. On comprend que pour la formatrice il y a une possibilité de développement, étant donné qu'elle envisage une autre manière de penser son activité.

De plus, la connaissance du prescrit est importante pour le sujet, qui doit se l'être approprié pour en faire un instrument. Néanmoins, le prescrit ne permet pas de faire face aux situations singulières, propres à l'organisation du travail. C'est pourquoi l'expérience du professionnel est précieuse, certains professionnels complètent, voir remettent en cause la prescription, d'autres sujets constitueront des savoir de références (Simonet & Vidal-Gomel, 2021). Par ailleurs, on comprend, que la formatrice n'applique pas les prescriptions de manière bête et méchante, ce qui reviendrait à faire la grève du zèle, mais, au contraire, elle met en place des stratégies, des régulations. Comme le souligne Amigues dans son écrit, la prescription entraîne une activité de re-conception « des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre » (2009, p.18). Cette étape de transformation ne se fait pas sans tension entre les professionnels. En effet, les conversations tenues par les professionnels, sur le registre du métier, peuvent être source de conflits et de dilemmes entre les protagonistes, sur les manières de faire, sur ce qui a été vu en formation ou encore envers les prescriptions. Néanmoins, ces discordes peuvent permettre aux travailleurs d'utiliser ces conversations comme une base de réflexion sur les différentes manières d'agir, et donc de repenser leur activité, tant sur un plan collectif qu'individuel. C'est ce que l'on retrouve dans le modèle du métier de Yves Clot.

La prescription ascendante occupe, dans le discours de la formatrice, une place prépondérante. Cette prescription affecte l'activité de la formatrice puisqu'elle se trouve modifiée en fonction de celle-ci. Ce qui relève du choix de la formatrice étant donné, comme le souligne Rayou (2014), que le professionnel choisit de prendre en considération, ou non, les prescriptions ascendantes.

Concernant les prescriptions descendantes, on constate une certaine préoccupation de ce que peut lui demander l'organisme de formation sur ses buts prescrits. Et c'est ici que naissent certains paradoxes, tels que le paradoxe entre la prescription législative à respecter impliquant une utilisation du numérique et des stagiaires peu enclins à cette utilisation du numérique puisque certains sont en

situation de fracture numérique, c'est-à-dire qu'ils peuvent ne pas disposer du matériel nécessaire, ne pas avoir de connexion internet, ou encore ne pas savoir utiliser l'outil. Ce paradoxe amène la formatrice à une redéfinition de sa tâche, en incluant le fait d'aider les stagiaires à prendre en main l'outil numérique, ce qui implique une part d'interprétation de la prescription descendante qui est un degré de compétence suffisant des stagiaires pour la manipulation de l'outil informatique.

Ces paradoxes amènent la formatrice à réguler et faire des choix dans son activité, comme celui de ne pas traiter un des thèmes du référentiel. Ce choix s'est, en quelque sorte, imposé à la formatrice étant donné que celle-ci manque de temps pour réaliser l'entièreté du programme. Ce manque de temps découle de plusieurs facteurs : notamment à la redéfinition de la tâche ainsi qu'à un emploi du temps trop peu garni en nombre d'heures de face-à-face pédagogique. Ce dernier est dû au changement de statut de l'enseignement prévention santé environnement qui passe d'enseignement général à enseignement professionnel, et devient facultatif pour certains stagiaires. Néanmoins, le choix d'ôter une thématique ne se fait pas au doigt mouillé. La formatrice demande, au début de chaque formation, aux stagiaires leur projet de formation et avise en fonction de leur retour. On retrouve ici la triade de Goigoux (2007) entre d'une part l'établissement avec ses prescriptions et recommandations, d'autre part les stagiaires avec leur demande face au service qui est celui de la formation, ainsi que la formatrice avec ses buts professionnels mais également personnels.

L'activité de la professionnelle n'est pas figée, et continue à poursuivre ses réflexions quant à la régulation de cette dernière. Notamment sur la question du déroulé pédagogique de son cours. La formatrice en se laissant affectée par la situation des stagiaires – en difficulté concernant les risques professionnels – le repositionne en objet de pensée. De cette façon, elle a la possibilité d'apporter des modifications, de remodeler son cours, pour amoindrir l'obstacle pour les stagiaires, et ainsi répondre au mieux aux besoins des apprenants.

Les étapes de transformations ne se font pas sans tension entre les professionnels. Les conversations tenues par les professionnels, sur le registre du métier, peuvent être source de conflits et de dilemmes entre les protagonistes, sur les manières de faire, sur ce qui a été vu en formation ou encore envers les prescriptions. Néanmoins, ces points de désaccord peuvent être le point de genèse de nouvelles réflexions sur les différentes manières d'agir. Ce qui amène les professionnels à repenser leur activité, tant sur le plan collectif qu'individuel.

Chaque professionnel dispose d'un espace, plus ou moins grand, où il peut y faire éclore des initiatives. C'est ce que l'on nomme la marge de manœuvre des professionnels. La marge de manœuvre de la formatrice est la liberté pédagogique, qui lui assure la prise d'initiative dans son activité, tout en maintenant le fonctionnement de l'organisme de formation. C'est également ce que

nomme Yves Clot comme étant le style professionnel, étant donné qu'avec une prescription commune (le référentiel), chaque formateur réalise son enseignement à sa manière.

Les entretiens menés avec la formatrice ont été un moyen pour elle de (re)positionner son activité comme objet de pensée. Ce furent des moments propices pour la professionnelle pour parler métier, tout en étant dans un climat favorable et facilitant la vision de nouvelles perspectives quant à son activité. Il existe une possibilité de développement dès l'instant où le professionnel peut passer d'une façon de réaliser son activité à une autre manière de l'envisager. Du fait que la formatrice jouisse de la liberté pédagogique, elle dispose d'un espace où elle peut faire émerger des initiatives, de nouvelles manières de faire. Autrement dit, cet espace de liberté est la marge de manœuvre de la professionnelle où elle peut exprimer son style professionnel.

Dans l'avenir, il est fort probable que la formatrice poursuive et revive ces moments de discussion autour du métier dans ses pensées, comme dialogue intérieur. En reprenant les mots de la formatrice, l'instruction au sosie a été pour elle un bon exercice de réflexion sur sa pratique, et qu'il serait intéressant de poursuivre.

VI. Discussion

A. Discussion des résultats

1. L'environnement capacitant

L'environnement capacitant est un concept provenant de l'ergonomie. Il est défini comme étant la réunion de l'ensemble des « conditions individuelles, techniques, organisationnelles et sociales nécessaires pour que le travail soit non seulement non délétère, mais aussi facteur de liberté et de progrès » (Falzon dans Le Gal & Goudeau, 2014, p.86).

Cependant, la formatrice qui a été suivie pour la réalisation de l'étude, nous a indiqué qu'elle manquait de moyens, notamment concernant le nombre d'heures de face-à-face pédagogique. Ce manque de moyens a engendré une forme de frustration dans son activité professionnelle étant donné qu'il lui est difficile, voire impossible, de traiter l'ensemble du programme, ni de pouvoir approfondir certaines notions du cours.

Dans le champ de l'ergonomie, l'environnement non capacitant est une notion grâce à laquelle les auteurs relatent les risques importants pour la sécurité des agents, notamment d'un point de vue psychosocial, d'une insatisfaction au travail... Ils soulignent par ailleurs que ces difficultés peuvent provenir des multiples sources telles que le matériel à disposition, la documentation opératoire (dans notre cas, il s'agit, entre autres, du référentiel pour le cours de PSE), la formation de la professionnelle, l'organisation interne de l'organisme de formation, ou encore la coordination de l'équipe, etc. (Le Gal & Goudeau, 2014)

2. L'activité empêchée en clinique de l'activité et en ergonomie

Cette frustration, vécue par la formatrice, découle également de l'activité empêchée. En clinique de l'activité, l'activité empêchée est un concept faisant partie intégrante de l'activité. C'est-à-dire que l'activité est constituée de ce que le travailleur fait réellement, on parle ici du réel de l'activité, mais aussi de ce qu'il ne fait pas. Dans ce qu'il ne fait pas, on retrouve cette activité empêchée (pour

diverses raisons), les choix et contraintes qui s'imposent au sujet, ainsi que ce qui ne se fait pas, ce qu'il aurait aimé faire, ce qu'il faisait auparavant, ce qui ne se fait plus, ce qu'il a recherché à faire sans véritablement y parvenir, ce qu'il pense pouvoir faire par ailleurs, mais également ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui est à faire (Clot, 2011).

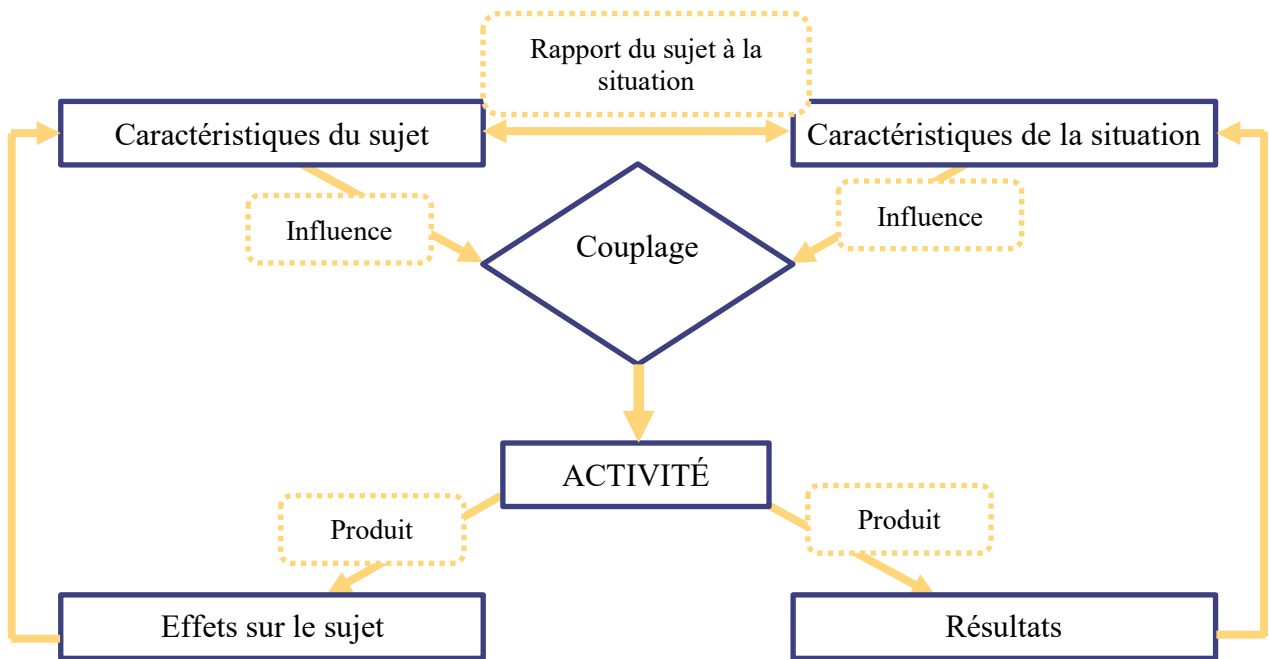
Néanmoins, dans un écrit de Zittoun et Larchvêque (2018), expliquent que la santé au travail est en danger notamment lorsque le travailleur ne parvient plus à réaliser son travail de manière qualitative. Ils parlent même d'une possible apparition d'un cycle délétère. En effet, ce que le travailleur n'arrive plus à faire pèse sur l'ensemble de ses tâches, et fait pointer selon les auteurs, un sentiment d'impuissance, ce qui engendre possiblement à du renoncement de la part du travailleur et débouche sur le ressentiment. « C'est la répétition de ces empêchements qui peut être source de souffrance au travail, voire de psychopathologie du travail. La souffrance au travail n'est donc pas première, elle est un des destins possibles de l'activité et de la qualité empêchées » (Zittoun & Larchvêque, 2018, p.88)

Dans le champ de l'ergonomie, et plus particulièrement dans l'article de Petit et Degué (2013), on explique que bien souvent la dégradation du rapport du travailleur à son travail est la conséquence du sentiment de ne pas disposer de moyens suffisants. Ils ajoutent à cela que « l'engagement subjectif au travail permet à l'opérateur de donner du sens à son action [...]. Se trouver dans une situation de travail où l'engagement subjectif n'est plus possible revient à lutter contre soi-même. » (Petit & Degué, 2013, p.3). Les deux auteurs soulignent que cette situation d'activité empêchée va probablement générer des phénomènes de stress qui auront indéniablement des conséquences négatives sur la santé du professionnel.

3. La double régulation de Leplat

Au cours de l'un des entretiens, la professionnelle nous a indiqué qu'elle recherchait auprès de ses pairs des informations sur les stagiaires qu'elle aura par la suite en face-à-face pédagogique. Il est intéressant de sortir de la clinique de l'activité pour regarder cette situation par le prisme du modèle de la double régulation de l'activité de Jacques Leplat (1997).

Figure n°14



D'après le modèle de la double régulation de l'activité de Leplat, 1997

Le modèle de double régulation de l'activité permet de rendre compte que les informations que la formatrice détient sur les stagiaires jouent sur le rapport du sujet à la situation. La notion de couplage dans ce schéma comprend les caractéristiques du sujet, les caractéristiques de la situation, mais aussi la dynamique qui se construit dans le rapport du sujet à la situation. L'activité de la formatrice est donc déterminée par les caractéristiques du sujet – et donc des informations qu'elle détient – et les caractéristiques de la situation – le nombre de stagiaires, etc. Si l'on poursuit le cheminement du schéma, on comprend que l'activité du sujet produit des effets sur le sujet lui-même, ainsi que des résultats – pouvant être décrits comme les traces de l'activité. Ces effets vont, par effet cyclique, transformer les caractéristiques du sujet (complément d'informations sur les stagiaires, fatigue...), ainsi que la situation elle-même (état des stagiaires, dynamique de groupe, etc.) (Vidal-Gomel & Delgoulet, 2016).

B. Les perspectives

Il aurait été fort intéressant, pour cette étude, de pouvoir mener des entretiens supplémentaires, avec des formateurs de la même discipline – c'est-à-dire en prévention santé et environnement – et ainsi les faire discuter métier et, peut-être, faire émerger dans l'esprit des formateurs de nouvelles possibilités d'agir face aux difficultés qui sont les leurs. Par la même, nous aurions pu avoir une base de données plus riche, et ainsi porter un regard moins subjectif.

Lors des entretiens, la formatrice a évoqué la volonté de faire manipuler davantage la plateforme aux apprenants et de le faire savoir auprès de ses collègues. Cette question aurait pu être mise en débat afin de voir différents points de vue sur la question, peut-être différentes manières de faire avec les outils numériques.

Autre moment dans l'entretien, autre question. Lors de l'échange avec la formatrice, celle-ci a indiqué qu'il était probable qu'elle s'ajoute une contrainte, celle de s'obliger, autant se faire que peut, à enseigner l'ensemble des thématiques du référentiel. Là encore, il aurait été intéressant, d'une part, de savoir comment les autres formateurs font face à cette prescription et, d'autre part, de mettre ce sujet en discussion entre les pairs, afin de le mettre en débat pour qu'ils puissent discuter sur les différentes manières de voir les choses, mais également les différentes manières de faire les choses.

Par ailleurs, il aurait été pertinent de mettre en discussion une question qui est restée à l'état de questionnement qui est celle-ci : est-il dans les mœurs qu'un bon formateur soit un professionnel qui fasse travailler ses apprenants en dehors de son temps de cours ? Ici aussi, le fait de mettre les formateurs en débat face à ce questionnement aurait été intéressant afin de faire ressortir les différentes divergences sur la question ou, au contraire, l'ensemble des convergences.

C. Les limites (en tant qu'étudiante)

L'une des problématiques rencontrées lors de l'instruction au sosie est le fait de ne pas être partie d'une problématique de la formatrice. En effet, à ce moment de la réalisation de l'étude, toutes les subtilités de la méthodologie de l'instruction au sosie n'étaient pas acquises. Ce qui engendre une moins bonne qualité d'entretien pour la formatrice, notamment sur le fait de pouvoir placer en tant qu'objet une situation difficile afin de pouvoir y réfléchir et potentiellement agir dessus.

De plus, du fait de mon manque d'expérience face à cette méthodologie d'entretien, je n'ai pas su entrer pleinement dans l'activité de la formatrice, et donc affiner la granulométrie de mes questions. En effet, si l'on regarde les énoncés du sosie, ils restent dans la généralité de l'activité (voir les verbatims ci-après). Or l'instruction au sosie, c'est entrer dans le particulier de l'activité du professionnel. C'est ce sur quoi Ivar Oddone bute lorsqu'il utilise la méthode des histoires individuelles, alors qu'il cherchait « à connaître la manière dont les ouvriers développent une expérience [...] et structurent leur comportement [...]. Mais il s'est avéré que celle-ci ne nous fournissait que le fruit des expériences vécues et non leur mode de développement. » (Oddone, 2015, p. 87). C'est pour cela que Ivar Oddone et son équipe de recherche mettent au point la méthodologie de l'instruction au sosie.

21	L	4'53	= D'accord et de quelle manière je souhaite utiliser ces :: supports :: ?
22	F	4'58	Heu ::::++
23	L	5'01	Les supports que je souhaite utiliser là, donc j'aurai un support texte, un questionnaire, :: ++ Excuse-moi je ne sais plus si j'aurais autre chose,
24	F	5'16	Support :: oui' document, [texte ::]
25	L	5'22	[Et donc] est-ce que j'ai établi un ordre prédéfini' pour les utiliser' est-ce que :: voilà DE QUELLE MANIÈRE je compte m'y prendre pour utiliser ces supports-là ?
26	F	5'35	= Oui heu :::: donc dans le coup je vais les projeter' Je projette les documents, heu :: à la suite de ces documents-là' + j'amène les questions,
27	L	5'45	= Et qu'est-ce qu'il y a dans ces documents-là ?

Le sosie aurait dû s'arrêter sur un des documents et questionner l'instructeur pour avoir davantage de précisions sur celui-ci.

Dans les dialogues, ci-dessus, on remarque l'emploi du pluriel pour parler des supports, ce qui montre bien que le sosie n'est pas allé chercher le détail : il n'a pas demandé de précisions sur les documents. Il ne sait pas combien il y a de documents, quelle est la longueur de ces derniers, ni ce qu'ils contiennent précisément, malgré le fait d'avoir posé la question que l'on retrouve dans l'énoncé 27.

28	F	5'48	Euh :: dans ces documents-là ::+ tu :: as des petits :: exercices + aussi de :: comment on dit :: de :::: je ne vais pas trouver - comment on dit : à cocher' donc c'est des :: - oh je n'arrive pas à retrouver le mot (<i>rire</i>) Les exercices à CHOIX MULTIPLES, voilà. Donc tu auras ça (voix basse) Euh :: tu as :: - attends que je me souviene + tu as heu :: des tableaux :: de la sécurité sociale aussi + heu parce qu'en fait le BUT c'est d'arriver à distinguer ce qu'est un accident du travail d'une maladie professionnelle. Euh :: qu'est-ce que tu auras [d'autre :]
29	L	6'50	[Et est-ce] que c'est quelque chose qui a déjà été évoqué ça la différence entre : accident :
30	F	6'56	= Oui, puisque j'ai - on amène les définitions au départ de : ce qu'est un accident du travail et de ce qu'est une maladie professionnelle.

Si l'on reprend ce dialogue, on peut remarquer que le sosie a laissé passer plusieurs opportunités de questionnement, afin de saisir au mieux l'activité de l'instructeur.

« [...] tu as des petits exercices [...] » Quel type d'exercice ? Est-ce qu'il y en a plusieurs ? Si oui, combien ? À quel moment de mon cours de PSE est-ce que j'introduis l'exercice ? Comment je l'introduis ? Combien de temps dure cette activité ? Est-elle à réaliser de manière individuelle ou collective ? etc...

« [...] tu as heu... des tableaux de la sécurité sociale [...] » Ici, on remarque l'emploi du pluriel, donc on peut se demander combien y a-t-il de tableaux ? Que contiennent-ils ? De quelle manière

est-ce que je compte les utiliser ? Qu'apportent-ils à mon cours de PSE ? Est-ce une ressource que je laisse à disposition des stagiaires ? etc...

« [...] on amène les définitions au départ [...] » Dans cet énoncé, on ne sait pas quel est la temporalité, ce qu'elle entend par « *au départ* », donc il aurait pu être intéressant de revenir sur ces mots en les répétant pour que la formatrice apporte de la précision.

En posant l'ensemble de ces questions, le sosie aurait pu se figurer davantage la situation, et ainsi entrer dans sa singularité.

Conclusion

Cette étude a permis de montrer que les prescriptions ascendantes et descendantes sont toutes deux prégnantes dans l'activité de la formatrice. D'une part, la formatrice se laisse affecter par l'activité des stagiaires et, d'autre part, la pratique professionnelle de la formatrice est cadrée par les prescriptions descendantes, telles que les directives de l'organisme de formation...

Toutefois, les prescriptions ascendantes et descendantes peuvent être contradictoires. Face à cela, nous avons pu voir que la formatrice met en place des stratégies de régulations. Pour cela, elle n'hésite pas à redéfinir son activité et à aller au-delà du « simple enseignement » de la prévention santé et environnement, et essaie d'accompagner les apprenants les plus en difficulté.

L'intervention ainsi que le cadre méthodologique qui en découle sont devenus pour la professionnelle des instruments, et un moyen pour voir son activité d'un nouvel œil. En effet, les entretiens ont permis à la professionnelle de positionner plusieurs éléments de son activité comme objets de pensée. Ceci lui a permis d'avoir de nouvelles réflexions sur son activité, et ainsi d'avoir la possibilité d'agir sur ces différents éléments de son activité pour leur apporter des modifications.

Il serait intéressant d'étendre cette étude auprès de professionnels de la formation du réseau afin de savoir si, d'une part, ils rencontrent les mêmes difficultés que la formatrice, et d'autre part de connaître les stratégies qui sont les leurs pour répondre à ces potentielles difficultés. Enfin, le fait d'ouvrir cette étude pourrait permettre aux formateurs de disposer d'un espace pour parler métier et ainsi d'avoir un lieu de débat sur les questions de métiers, sur les différentes manières de faire et ainsi d'envisager de nouvelles perspectives d'action.

Bibliographie

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>

Aubry, F. (2012). Transmettre un genre professionnel, l'exemple des nouvelles recrues aides-soignantes : une comparaison France-Québec. *Formation Emploi*. 119 (pp. 47-63)

Bonnefond, J. (2019). L'intervention clinique marche à l'affect. Dans J. Bonnefond, *Agir sur la qualité du travail*. L'expérience de Renault Flins (pp. 173-186). Toulouse: Érès.

Bournel Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*.

Brière, F. & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & didactique*, 15, 49-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259>

Chevalier, F. & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). Caen. EMS Edition <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans : Jean-Michel Baudouin éd., *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0255>

Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (sous la dir. de), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-la-Neuve : Peeters

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*. vol 1 n°1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>

Clot, Y. (2008)., *Travail et pouvoir d'agir*. (3e éd.). Puf.

Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans : Bruno Maggi éd., *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

Clot, Y. & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>.

Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris: La Découverte.

Durrive, L. (2014) La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisation. *Ergologia*.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexion méthodologique sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154.

Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, pp. 531-540.

Famose, J-P. (1990). Tâche-activité-performance. Dans J-P. Famose, apprentissage moteur et difficulté de la recherche (pp. 17. 39) INSEP-Édition. 10.4000/books.insep.1301

Fraisse-D'Olimpio, S. (2009). Les fondements de la théorie du capital humain. *Ressources en sciences économique et sociales*. Repéré à <https://ses.ens-lyon.fr/articles/a-les-fondements-de-la-theorie-du-capital-humain-68305>

Gradoz, J. & Hoibian, S. (2019). La fracture numérique française au travers d'une approche par les « capacités » : l'enjeu d'apprendre à apprendre. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 136, 37-51. <https://doi.org/10.3917/geco1.136.0037>

Gremion, C. (2020) M. Kaddouri, Formation en alternance : enjeux de professionnalisation et de construction identitaire. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v4X9huG_VN-M.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*. 47-69.

Kelvoa (2017). *Vidéo Développement du Pouvoir d'Agir. Yann le Bossé*. [vidéo en ligne] Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=vnSe3eBTDRE&list=LL&index=1>

Labouesse, S. & Van Laethem, N. (2016). Outil 7. L'auto-observation. Dans : , S. Labouesse & N. Van Laethem (Dir), *La Boîte à outils de la Pleine conscience au travail* (pp. 30-31). Paris: Dunod.

Lefrançois, J. & Simonet, P. (2021) L'instruction au sosie : une méthode au service du développement professionnelle. Article en préparation ou Article soumis pour publication

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.

Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). *L'expérience*. l'harmattan.

Miossec, Y. (2017). Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail. Éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes*, 35(3), 38-57. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.552>

Oddone, I., Re, A., Briante, G. (2015). Redécouvrir l'expérience du travail. (Traduit par I. Barsotti et M-L Barsotti). Paris. Les éditions sociales.

Petit, J., & Dugué, B. (2013). Quand l'organisation empêche un travail de qualité : étude de cas, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 15-2, mis en ligne le 01 août 2012. <http://journals.openedition.org/pistes/3419> ; DOI : 10.4000/pistes.3419

Prescription (s. d.) Dans *CNRTL en ligne*. <https://www.cnrtl.fr/definition/prescription>

Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans : Léopold Paquay éd., *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 35-47). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0035>

Roger, J. (2007). Intervenir. Dans : J. Roger, *Refaire son métier: Essais de clinique de l'activité* (pp. 105-125). Toulouse: Érès.

Simonet, P. & Chatigny, C. (2017) Observations : regards croisés d'une ergonome et d'un clinicien de l'activité. In Symposium « l'observation au service de l'analyse de l'activité : quelle place et quelles formes de mobilisation ? » coordonné par C Delgoulet et V Zara-Meylan. 52^{ième} congrès international de la SELF, Toulouse.

Simonet, P. Miossec, Y. & Clot, Y. (à paraître). La conquête d'une nouvelle marge de manœuvre organisationnelle par le développement des pouvoirs d'agir sur la prescription. Octares

Simonet, P. & Vidal-Gomel, C. (2021). Comment penser la dynamique entre travail, développement et formation ? Contribution au débat sur le développement professionnel en sciences de l'éducation et de la formation. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. (1^e éd.) De Boeck supérieur.

SNES-FSU. (2017, 11 janvier). La clinique de l'activité au lycée artaud à marseille. [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=cN6Zer9YivQ>

Tomás, J.-L., Ianeva, M., Simonet, P. & Clot, Y. (2020). Activité et vision professionnelle. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 14-3. <https://doi.org/10.4000/rac.6814>

Troger, V. & David, P. (2021). Chapitre 5. Le travailleur devenu enseignant ou formateur : entre construction d'une nouvelle identité et réinvestissement de sa culture professionnelle. Dans : Olivier Maulini éd., *La formation buissonnière des enseignants : Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (pp. 95-109). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2021.01.0095>

Venturin, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*. 6-1. pp. 127-136

Vidal-Gomel, C. (2020). Chapitre 1 : Rabardel développe un cadre théorique qui va dans le même sens. [notes prises dans le cours Instruments et apprentissages], Université de Nantes.

Vidal-Gomel, C. & Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu-Oudet & C. Batal (Coord.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (pp. 393-408). Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

Wallon, H. (1959) Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. In: *Enfance*, tome 12, n°3-4, *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. pp. 277-286

Zittoun, M. & Larchevêque, D. (2018). Une expérimentation sociale en clinique de l'activité. *Rhizome*, 67, 82-92. <https://doi.org/10.3917/rhiz.067.0082>

Annexes

A. Annexe n°1 – Instruction au sosie

N°	Locuteur	Time code	Verbatim
1	Laura	1'43	Tu m'as parlé de la PSE que tu vas avoir la semaine prochaine à Angers, c'est ça ?
2	Formatrice	1'47	Alors j'ai eu la PSE cette semaine, et même ce matin, avec un groupe de CAP.
3	L	1'56	D'accord, alors le but de l'instruction au sosie, c'est que je devienne ton sosie, donc je suis complètement toi, et je vais te remplacer dans ton travail. D'accord ?
4	F	2'07	D'accord.
5	L	2'08	Et c'est sur une activité future, donc une PSE que tu n'as pas encore réalisée, un cours que tu n'as pas encore réalisé. Et je vais te questionner de manière assez précise pour pouvoir te remplacer, et que personne ne puisse s'apercevoir de la supercherie.
6	F	2'23	Donc il faut que je m'imagine un cours futur.
7	L	2'27	Oui, future proche. C'est pour ça que je te demandais si tu avais un cours de PSE prochainement.
8	F	2'30	Oui, j'aurais un cours de PSE heu... avec les CAP jeudi prochain.
9	L	2'37	Ok, d'accord. Et c'est à Angers c'est ça ?
10	F	2'39	C'est à Angers ouais.
11	L	3'00	Donc jeudi prochain, tu vas à Angers, et c'est pour quel groupe ?
12	F	3'05	Alors c'est un groupe de CAP. Ils sont mélangés CAP MAV ¹⁵ et CAP MIT ¹⁶
13	L	3'10	Alors qu'est-ce que c'est les CAP MAV et les CAP MIT ?
14	F	3'18	Alors les CAP MAV c'est les menuisiers alu verre, et les MIT c'est les chauffagistes en fait.

¹⁵ Certificat d'Aptitude Professionnelle Menuisier aluminium et verre

¹⁶ Certificat d'Aptitude Professionnelle Monteur en installation thermique

15	L	3'29	Donc du coup, jeudi, je vais à Angers, et je vais donner un cours de PSE pour les CAP MAV et les CAP MIT. Et donc qu'est-ce que j'ai prévu de faire pour ... lors de ce cours-là ?
16	F	3'40	Heu... Qu'est-ce que j'ai prévu de faire... comme on a déjà fait une présentation de la PSE, comme c'est la deuxième fois que je les vois, donc on commence la formation de PSE... C'est de continuer sur les différents thèmes que je leur ai présentés la dernière fois. Donc là on a commencé sur le thème des accidents du travail... des contrats de travail pardon, et là on va poursuivre sur les accidents de travail et heu... les maladies professionnelles.
17	L	4'18	Donc là je vais donner un cours sur les accidents de travail et les maladies professionnelles. Est-ce que j'aurai un support avec moi pour... ?
18	F	4'26	Oui j'ai un support heu... tu auras ... donc c'est ça, il faut que je fasse comme ça ?
19	L	4'30	Oui c'est ça car je suis toi.
20	F	4'31	<i>(Rire)</i> Donc tu auras un support écrit sous forme... alors avec des documents, des textes et un questionnaire.
21	L	4'53	D'accord et de quelle manière je souhaite utiliser ces supports ?
22	F	4'58	Heu...
23	L	5'01	Les supports que je souhaite utiliser là, donc j'aurai un support texte, un questionnaire ... Excuse-moi je ne sais plus si j'aurai autre chose.
24	F	5'16	Support oui, document, texte ...
25	L	5'22	Et donc est-ce que j'ai établi un ordre prédéfini pour les utiliser, est-ce que... voilà de quelle manière je compte m'y prendre pour utiliser ces supports-là ?
26	F	5'35	Oui, heu... donc dans le coup je vais les projeter. Je projette les documents, heu... à la suite de ces documents-là j'amène les questions.
27	L	5'45	Et qu'est-ce qu'il y a dans ces documents-là ?
28	F	5'48	Euh... dans ces documents-là tu as des petits exercices aussi de... comment on dit... de... je ne vais pas trouver comment on dit...

			à cocher, donc c'est des ... oh je n'arrive pas à retrouver le mot. <i>(rire)</i> Les exercices à choix multiples, voilà. Donc tu auras ça. Euh... tu as... attends que je me souviene... tu as heu... des tableaux de la sécurité sociale aussi...heu parce qu'en fait le but c'est d'arriver à distinguer ce qu'est un accident du travail d'une maladie professionnelle. Euh... qu'est-ce que tu auras d'autre...
29	L	6'50	Et est-ce que c'est quelque chose qui a déjà été évoqué ça la différence entre accident ...
30	F	6'56	Oui, puisque j'ai... on amène les définitions au départ de ce qu'est un accident du travail et de ce qu'est une maladie professionnelle.
31	L	7'02	Mais c'est quelque chose que j'aborde pour une première fois en cours, ou est-ce que je l'ai déjà abordé dans les cours précédents ?
32	F	7'12	Non, c'est la première fois que tu l'abordes en cours. Comme c'est un programme qui est quand même assez dense, et que l'on n'a pas beaucoup d'heures, on a pour ordre quand même de voir... de tout voir heu... ça va très vite. <i>(rire)</i>
33	L	7'27	Et quand tu me dis <i>ça va très vite</i> comment je le ressens quand je suis en cours ?
34	F	7'36	Pas tellement forcément bien ... <i>(rire)</i> parce qu'on n'a pas le temps d'approfondir certaines notions. C'est-à-dire qu'on... heu je ne sais pas comment l'expliquer... on a un public qui est aussi heu... qui n'est pas facile. Donc heu... travail en amont par exemple...
35	L	8'03	Un public qui n'est pas facile...
36	F	8'05	Euh... c'est-à-dire que tu ne peux pas donner de travail personnel. Ça c'est quasiment impossible. Ils vont rentrer chez eux et ils ne le feront jamais. Donc il faut vraiment que tu fasses au moment où ils sont présents.
37	L	8'20	Et est-ce que c'est quelque chose que je sais qu'il faut que j'inclue dans mes cours. Je le prends en compte cet aspect-là ou de temps en temps, je donne quand même, dans l'espoir qu'ils le fassent, des travaux à faire à la maison ?

38	F	8'29	Ah je donne quand même oui, je donne quand même. Je donne quand même des travaux en dehors oui oui...J'en donne quand même un petit peu mais pas énormément...
39	L	8'42	Et comment je réagis quand je donne un travail à faire à la maison et que je me rends compte que ça n'a pas été fait, ou que partiellement
40	F	8'52	Je leur demande de refaire pendant la séance de cours si ça n'a pas été fait... ou sinon de refaire pour la fois d'après.
41	L	9'30	Et qu'est-ce que je peux ressentir quand, voilà les stagiaires n'ont pas fait leur travail à faire à la maison et que ...en même temps je sais que je suis pressée par le temps parce que j'ai un certain ... un certain planning à suivre parce qu'il y a des échéances qui sont relativement courtes pour la PSE, et que je dois reprendre du temps sur mon temps de cours pour qu'ils fassent le travail demandé à la maison sur le temps de cours.
42	F	9'58	Hum... tu pourrais peut-être... oui comment hum...
43	L	10'04	Comment je réagis dans ce moment-là ? Est-ce que ça m'agace ? est-ce que ... enfin je je ... il faut vraiment que je sois toi donc...
44	F	10'19	Non, ça ne t'agacera pas (<i>rire</i>). Ça ne doit pas t'agacer. Parce que je pense que... enfin on est dans une formation adulte donc en règle générale ils sont quand même motivés pour faire le travail. Donc si vraiment c'est arrivé, c'était plutôt une contrainte plutôt on va dire matériel ou technique heu... pour le faire.
45	L	10'50	Alors c'est « formation adulte » donc c'est de la formation continue, le public il est dans quelle tranche d'âge ?
46	F	11'00	Heu on peut avoir un public jeune comme beaucoup moins jeune. Donc je te dirais de ... alors même maintenant ça peut aller de 16 ans jusqu'à 58 ans 59, 60.
47	L	11'22	Donc alors je reprends : jeudi, je vais à Angers, je donne mon cours pour les, alors excuse-moi si je me trompe mais je crois que c'est les MIT et les MAV.
48	F	11'37	Oui
49	L	11'38	Donc je suis face à ce public-là, j'ai prévu de faire un cours sur la différenciation entre accident du travail et maladie

			professionnelle. J'ai des supports écrits, supports que je souhaite projeter. Oui voilà, on en était-là, sur les supports, sur qu'est-ce que je fais de ces supports-là ? J'arrive en classe, est-ce que c'est quelque chose que je donne directement, ou est-ce que je l'introduis petit à petit dans mon cours... Comment ça va se dérouler ?
50	F	12'15	Heu je vais heu... je vais le donner directement...
51	L	12'24	Alors... lequel ... que je vais donner directement ?
52	F	12'26	Je vais donner mes supports, mes documents écrit, enfin des textes à lire.
53	L	12'35	Qu'ils n'auront pas encore lu ?
54	F	12'38	Qu'ils n'auront pas encore lu.
55	L	12'40	Donc est-ce que je leur laisse du temps pour en prendre connaissance ?
56	F	12'43	Oui tu leur laisses un petit peu de temps pour les lire.
57	L	12'48	Alors quand tu dis un petit peu de temps, je prends combien de temps ?
58	F	12'51	Un peu de temps heu... en sachant que j'ai deux heures heu... un petit quart d'heure de lecture
59	L	13'02	Ok, d'accord...
60	F	13'02	Ou alors, ça m'arrive aussi, pour que... parce que certains ont des difficultés de langue, j'amène certains à lire à voix haute les textes.
61	L	13'20	Et là, qu'est-ce que je compte faire pour jeudi ? Est-ce que je sais déjà si je vais faire de la lecture à voix haute ou si je leur laisse du temps ?
62	F	13'30	Euh... alors comme c'est la deuxième fois que je les ai eus je ne les ai pas encore tous bien (<i>rire</i>) bien cernés, mais oui pour certain oui.
63	L	13'46	Donc lecture à voix haute ?
64	F	13'47	<i>Acquiescement de la part de la formatrice</i>
65	L	13'48	Et donc à la suite de cette lecture à voix haute, qu'est-ce que je compte faire ?

66	F	13'55	Euh... lecture à voix haute heu.... Après heu... répondre aux questions qui ont été qui sont posées entre eux, éventuellement. Les échanges entre eux.
67	L	14'14	Donc c'est un échange qui est plutôt un débat, ou des questions pour des incompréhensions de textes ?
68	F	14'21	Oui il peut y avoir des questions sur du vocabulaire, des documents, parce que des fois on a des termes qui ne sont pas forcément compris par tout le monde. Donc, on redéfinit ces termes là avec tout le monde. <i>(Rire)</i> Est-ce que tu peux me répéter ta question, j'ai perdu le fil ?
69	L	14'46	Je vais essayer. <i>(Rire)</i> Je demandais à la suite de la lecture du texte qu'est-ce qui allait se passer. Qu'est-ce que je comptais faire. Et là du coup tu m'as dit qu'à ce moment-là j'allais répondre aux questions, mettre en place un système de question/réponse dans la classe. Donc j'imagine qu'il va y avoir, peut-être que j'imagine mal du coup ça va être à toi de me dire si j'imagine mal, qu'il y aura des élèves qui auront des questions, et d'autres qui potentiellement auront la réponse et donc du coup je les laisse répondre ...
70	F	15'25	Oui oui oui.
71	L	15'25	... et si jamais personne n'a la réponse, c'est moi qui prends le relais ?
72	F	15'28	Alors voilà, si personne n'a la réponse c'est toi qui prends le relais oui.
73	L	15'35	D'accord, mais je prends le relais de quelle manière ? Est-ce que j'ai des outils pour prendre le relais ?
74	F	15'42	Hum hum...heu je ... j'écris au tableau tout simplement voilà pour prendre le relais. Tu auras un public aussi des fois qui... heu... qui n'est pas d'origine française, enfin tu peux avoir des migrants, donc certaines fois c'est ... on a besoin de voilà... de réécrire, même des phrases entières au tableau pour les aider dans la compréhension.
75	L	16'26	Et comment je me sens face à ça ? de devoir ...

76	F	16'29	Alors la difficulté c'est l'hétérogénéité de... des niveaux. Puisque l'on va avoir des personnes qui n'ont pas besoin forcément qu'on leur apporte tout ça, alors que d'autres sont vraiment à un niveau ...voilà ... de langue quoi.
77	L	17'05	Et donc comment je me comporte face à ces personne-là si jamais je suis...
78	F	17'09	Heu bah... je les aide davantage. Je suis plus présente avec eux s'il y a besoin de réécrire un mot ou de... de... comment dire... d'expliquer. Puisqu'à l'oral ils s'en sortent plutôt bien, c'est vraiment ... pour les faire écrire en fait.
79	L	17'33	Oui, c'est vraiment la rédaction qui est compliquée. Donc je récapitule. Donc jeudi, je vais à Angers, j'ai les MIT et les MAV. Je fais du coup un cours qui est sur la différenciation entre accident du travail et maladie professionnelle. Je leur donne directement mes documents dont un texte à lire. Je fais lire à haute voix une personne, qui n'est pas moi. À la suite de cette lecture je demande s'il y a des incompréhensions de texte, ou des questions tout simplement sur le texte qui a été lu. Je laisse répondre. S'il n'y a pas de réponse je prends le relai, avec écriture au tableau pour aider les personnes qui peuvent avoir des difficultés de compréhension de la langue ou de ... oui enfin voilà. Et donc une fois que j'aurai terminé cette activité-là qu'est-ce que je compte mettre en place dans mon cours ?
80	F	18'59	Heu... On essaiera de ... de faire une petite synthèse de tout ce qui aura été dit pendant le cours... heu...
81	L	19'19	C'est-à-dire ? parce que je ne comprends pas. Le cours en lui-même...
82	F	19'23	Pour apporter des réponses à nos questions, à la suite du texte. Donc on va essayer de réorganiser tout ça de façon à ... à construire une petite synthèse qui va résumer les apports que l'on va avoir pour ce cours.
83	L	19'42	D'accord, ok. Et du coup ma synthèse je la construis de quelle manière ? Est-ce que j'utilise un outil en particulier ?

84	F	19'52	Euh... pas spécialement...après si des fois j'utilise l'outil, enfin ça dépend du public que je peux avoir, là ça serait faisable pour jeudi, de leur faire faire une carte mentale.
85	L	20'09	Donc je vais faire une carte mentale avec...
86	F	20'12	Ils vont faire une carte mentale Après on peut... il y a deux façons : soit heu... ils se mettent en groupe, en petits groupes, pour créer leur carte mentale, ou alors on peut faire la carte mentale mais en commun.
87	L	20'31	Et donc je décide de faire quelle méthode jeudi prochain ?
88	F	20'38	Alors jeudi, je pense que l'on fera plutôt du commun. Comme c'est la deuxième fois que l'on se voit, déjà pour leur apporter la notion de carte mentale, puisqu'ils ne savent pas pour certains ce qu'est une carte mentale. Donc déjà leur présenter un petit peu le but de la carte mentale. Et puis en faire une, ensemble, pour pouvoir, par la suite, en faire peut-être plutôt en petits groupes.
89	L	21'09	Donc je vais faire faire une carte mentale en groupes... D'ailleurs comment je m'y prends ? est-ce que c'est une carte mentale que je vais afficher au tableau ? Est-ce qu'on la fait sur papier ou de manière informatique ?
90	F	21'42	Alors de manière informatique ça sera compliqué. <i>(Rire)</i> Ça sera compliqué car en général heu... l'informatique <i>(en riant)</i> c'est compliqué. Il faudrait qu'ils soient formés avant... alors ils ont quelques cours d'informatique... heu mais pour certains ils partent vraiment de zéro. Alors après si je décide de la faire ensemble, on la fera plutôt sur papier et chacun pourra faire. Sinon, si on fait en petit groupe, je peux donner à certains heu... de faire de façon informatique et d'autres plutôt sur papier. Voilà, comme je t'ai dit tout à l'heure, les niveaux sont différents.
91	L	23'02	Donc jeudi, je vais en cours à Angers. Je donne ce cours de PSE sur la différenciation entre les accidents du travail et les maladies professionnelles, au MIT et au MAV, ...qui est un public complètement hétérogène. Euh... je donne un texte à lire dès le

			début du cours ...heu question/réponse puis synthèse en faisant une... zut je viens de perdre le mot... heu... une carte mentale.
92	F	23'47	La carte mentale après on peut faire ...une carte mentale unique comme on va faire une carte mentale unique, en général je... je fais une photocopie pour que chacun puisse avoir une trace de la carte mentale ... je vais faire une photocopie
93	L	24'11	D'accord donc jeudi je vais faire une photocopie de la carte mentale et ensuite du coup cette carte mentale... je la diffuse ?
94	F	24'26	Tu la donnes à chacun des stagiaires.
95	L	24'28	D'accord OK et ensuite est-ce que je compte l'exploiter cette carte mentale ?
96	F	24'32	Oui quand on sera en période de révisions on pourra réutiliser la carte mentale de façon à faire des petits exercices.
97	L	24'50	D'accord. Donc une fois que j'aurai ...est-ce que la photocopie de la carte mentale je la fais pendant le cours ? Je les laisse un instant et je vais faire...
98	F	25'	Oui oui tu peux.
99	L	25'03	C'est une possibilité, mais est-ce que je vais le faire ?
100	F	25'07	Oui je vais le faire.
101	L	25'08	Non, c'est moi qui vais le faire.
102	F	25'09	Oui tu vas le faire (<i>rire</i>) c'est pas évident hein c'est un exercice... enfin je ne voudrais pas être à ta place en tout cas.
103	L	25'39	OK ! Donc, ils ont fait la carte mentale, une fois qu'elle est terminée, achevée je la prends, je vais la photocopier. Est-ce que je donne une consigne particulière pendant que je m'absente ?
104	F	25'49	Euh... Est-ce que je... Bonne question. (<i>Rire</i>) bonne question... bonne question ... Après je peux je peux leur demander de relire éventuellement le texte pour certains... de façon à s'entraîner enfin ...voilà après c'est vrai que je ne suis pas en cours de français mais on travaille aussi d'autres compétences... voilà heu... et puis pour les autres pas forcément.
105	L	26'44	Je ne leur demanderai rien en particulier à faire.
106	F	26'48	Non après je ne suis pas absente bien longtemps.

107	L	26'50	Je sais bien mais c'est pour savoir. D'ailleurs la photocopieuse elle se situe loin ou pas de la salle de classe ?
108	F	26'57	La photocopieuse elle est au bout du couloir, elle n'est pas très très loin.
109	L	27'05	Je ne connais pas le couloir, il est grand ?
110	F	27'07	Il est... comment te dire... <i>(Rire)</i> .
111	L	27'12	C'est dans les locaux du Greta d'Angers ?
112	F	27'16	Ouais c'est ça.
113	F	27'20	Est-ce que tu connais le deuxième étage ?
114	L	27'22	Non, je ne connais que le rez-de-chaussée.
115	F	27'28	Après, ça fait à peu près la même longueur... Alors la salle se situe au plus... Tu vois le bureau du directeur ?
116	L	27'53	Non. Quand j'y suis allé, il y a l'accueil, et il y a comme un petit sas derrière l'accueil, et je pense que ça doit être une salle de classe en bas, il y a les toilettes qui sont tout au fond.
117	F	28'13	En fait... Pour te situer... Par rapport au deuxième... On est plus près des toilettes, parce qu'au deuxième il y a aussi les toilettes qui sont au-dessus enfin c'est au même... Et la photocopieuse elle est plutôt au bout. Enfin c'est les... Effectivement c'est aux extrémités du couloir pratiquement.
118	L	28'40	D'accord, OK. Mais je ne mettrai pas beaucoup de temps jeudi pour faire les photocopies. Alors je me remets dans l'instruction ... Donc jeudi je suis à Angers, je donne mon cours au MIT et au MAV pour la différence entre... Je vais retrouver mes mots... l'accident du travail et la maladie professionnelle. Je donne le texte à lire, lecture à haute voix, questions-réponses, puis... Carte mentale. À la fin de la carte mentale... Je la récupère pour pouvoir la photocopier... Avant d'aller la photocopier, de partir de la salle de classe, je demande... J'ai déjà repéré ceux à qui je vais demander de relire le texte ?
119	F	29'22	Oui, j'ai déjà repéré... Deux personnes.
120	L	29'30	D'accord, donc je demande juste uniquement à ces deux personnes-là. De quelle manière je vais leur demander du coup ?

121	F	29'37	Euh...essayer de... de se lire à voix haute...alors attends, j'ai perdu le... (<i>Rire</i>)
122	L	29'52	Alors dis-moi...
123	F	29'53	Tu m'as dit de quelle façon...
124	L	29'54	De quelle manière je vais leur demander, du coup, de lire le texte à voix haute. Parce que... Pour moi en tant que moi, ça me fait bizarre de demander uniquement à deux personnes de lire un texte alors que les autres n'auront pas... Ce travail à fournir. Donc du coup je suppose, mais peut-être que je suppose mal, qu'il y a quelque chose qui se joue là-dedans... Que... Voilà... Moi ça me fait bizarre donc voilà je me dis que peut-être qu'il y a quelque chose...
125	F	30'40	Oui je comprends ce que tu veux dire... oui oui... hum
126	L	30'47	Donc c'est pour ça que je me demande de quelle manière ...demander de faire ce travail qui est un travail un peu supplémentaire mais en même temps je sais qu'ils en ont besoin puisque ce sont des personnes que j'ai identifiées comme ayant des difficultés avec la langue française.
127	F	31'	Qui auront besoin de s'arrêter à un moment donné aussi pour comprendre donc... C'est là la difficulté (<i>rire</i>).
128	L	31'11	Est-ce que ... d'où ma question est-ce que je sais comment je vais leur demander comment travailler ce texte en plus, pendant que les autres n'auront pas ce travail à faire ?
129	F	31'29	Je ne leur donne pas un texte supplémentaire.
130	L	31'32	Non non non, c'est le même texte. Ça j'ai bien compris. C'est le même texte, que je demande de relire, mais uniquement à deux personnes avant de partir... Enfin je vais m'absenter pas longtemps pendant cinq minutes voire moins.
131	F	31'58	Oui alors comment on... oui... alors peut-être... Aussi..... En soulignant les mots qu'ils n'ont pas compris dans le texte, pour voir peut-être... Je ne sais pas.
132	L	32'21	Donc, je leur demanderai de souligner des mots qu'ils n'ont pas compris, et ensuite ils en font quoi de ces mots qu'ils ont soulignés ? Est-ce que je leur demanderai un petit travail à faire

			de recherche, ou... Enfin je ne sais pas je fais des propositions comme ça parce que je ne sais pas...
133	F	32'38	Alors rechercher dans le dictionnaire... Alors après... Peut-être... Éventuellement se faire aider par les autres mais... Certains peuvent expliquer les mots qu'ils n'ont pas compris.
134	L	33'	Tu me dis, <i>se faire expliquer par les autres</i> , c'est parce que j'ai identifié que c'est un groupe, alors même si je les ai eus qu'une fois et que ça va être la deuxième fois, est-ce que j'ai identifié que c'était un groupe plutôt soudé ?
135	F	33'10	Non. Tu ne peux pas... Tu ne peux pas l'avoir vu au bout de la deuxième fois. Mais oui... C'est peut-être (<i>rire</i>). Il y a des nonsens (<i>rire</i>)... Oui, non, non.
136	L	33'40	Donc, j'ai...
137	F	33'42	Je peux revenir ? (<i>rire</i>)
138	L	33'44	Bien sûr.
139	F	33'45	Parce que je... Je réfléchis en même temps. Alors j'ai... Le groupe n'est pas soudé mais il y a quand même quelqu'un... Je pense dans ce groupe... Je l'ai d'ailleurs ressenti la dernière fois... de l'entraide. Ouais.
140	L	34'12	Comment je l'ai ressenti ?
141	F	34'13	Euh... alors comment je l'ai ressenti... Il y en a un qui m'a fait... Une remarque en disant : <i>peut-être qu'il serait bien de réécrire au tableau</i> parce que... Lui il avait déjà perçu en fait que ces personnes-là... Elle ne comprenait pas.
142	L	34'42	Et ça, c'était la demande d'une personne en particulier dans le groupe ?
143	F	34'45	Oui.
144	L	34'46	D'accord. Et donc, étant donné que j'ai identifié... J'ai identifié cette personne-là qui m'a fait cette demande particulière. Est-ce que... Est-ce que je compte me retourner de nouveau vers cette personne-là pour aider les deux autres personnes que j'ai identifié comme ayant des difficultés avec la langue française ?

145	F	35'13	Oui, oui je pense comme tu disais tout à l'heure... Il a une certaine avance sur les autres... Donc comme il a aucune difficulté, elle pourra aider les autres.
146	L	35'31	Et... c'est quelque chose que je compte faire sur mon temps de cours, ou est-ce que c'est quelque chose que je compte faire en dehors du temps de cours, de demander à cette personne-là d'aider ?
147	F	35'43	Euh... sur mon temps de cours.
148	L	35'46	Jeudi ?
149	F	35'47	Oui
150	L	35'48	Donc je lui demanderai jeudi d'aider...
151	F	35'51	Oui
152	L	35'53	Est-ce que ça va faire partie de ma consigne quand je vais m'absenter pour les aider...
153	F	35'58	Oui
154	L	36'01	Donc, je donne une consigne à trois personnes seulement. Je vais demander la consigne de... OK. Du coup je vais faire mes photocopies, je reviens comment je reviens, ou est-ce que je vais m'installer ?
155	F	36'27	Euh... je vais charger quelqu'un... De les distribuer...
156	L	36'34	Je vais le faire ça ? Il faut que j'en sois certaine pour que je puisse te remplacer jeudi. Est-ce que je vais vraiment demander à une personne de distribuer, de faire le tour. D'ailleurs, je ne sais pas comment est positionné la classe, je ne sais pas si c'est un U comme ici...
157	F	36'53	Oui, c'est un U mais beaucoup plus serré.
158	L	36'57	Donc, est-ce que je demande à une personne qui est à l'extrémité du U de faire passer le tas de copies.
159	F	37'06	Oui, je vais demander à une personne de faire passer les copies.
160	L	37'11	Et donc, ensuite, qu'est-ce que je fais une fois que j'ai donné mes copies ? Qu'est-ce que je fais ?
161	F	37'30	Euh... je vais déjà aller... Enfin tu vas aller voir... Celui qui devait aider les deux autres pour t'assurer que le texte a été bien compris. Voilà.

162	L	37'53	Et comment je m'en assure que le texte a bien été compris ?
163	F	38'	Bah en reformulant... Enfin en leur posant des questions... Sur le texte... Et voir si la réponse est... Cohérente.
164	L	38'15	Je prends combien de temps pour faire ça ?
165	F	38'17	Euh... cinq minutes.
166	L	38'21	Cinq minutes, d'accord. Et pendant ce temps-là les autres personnes elles font quoi ?
167	F	38'27	Les autres personnes... <i>(Rire)</i>
168	L	28'42	Est-ce que j'ai prévu quelque chose pour elles ?
169	F	38'49	Pour l'instant non. <i>(Rire)</i>
170	L	38'53	Elles sont en temps libre du coup.
171	F	38'54	Alors <i>(en riant)</i> en temps libre, non il ne faudrait pas. Non il ne faudrait pas. Euh...

B. Annexe n°2 – Entretien à caractère hybride

N°	Locuteur	Time code	Verbatim
1	Laura	0'00	<p>Je voulais te remercier pour ton retour sur l'instruction au sosie. Donc là on va reprendre ensemble les notes, et je vais te poser de nouveau des questions.</p> <p>Donc je vais reprendre tes notes. Tu m'as dit qu'il n'y avait pas de projection du texte écrit mais sur papier car c'était plus facile à lire individuellement, ou pour une lecture collective, par un seul stagiaire en difficulté. J'aimerais bien que tu reviennes un petit peu là-dessus, parce que j'aimerais savoir si ce que tu as écrit c'est... je suppose que tu l'as fait après avoir donné le cours...</p>
2	Formatrice	0'57	Bah oui je l'ai fait... oui les notes j'ai fait après le cours que j'ai donné effectivement.
3	L	1'03	Et donc est-ce que c'est ce que tu as fait pendant le cours ?
4	F	1'07	Heu...
5	L	1'08	Parce qu'en règle générale, il y a des écarts entre ce que l'on dit et ce que l'on fait réellement (<i>rire</i>)
6	F	1'16	<p>(<i>rire</i>) Donc je ne l'ai pas fait si je suis honnête. Non je ne l'ai pas fait. Je ne l'ai pas fait en fait, je vais te dire pourquoi. On a eu un souci hum... on a eu un cas heu... positif au covid pendant ce cours-là. Donc ça a un peu perturbé mon cours. Voilà.</p> <p>Et heu... bon sur un des CAP heu... des deux CAP tu sais que j'ai dans ce cours-là, il y en avait un qui n'était pas là, qui était positif au covid. Et donc on a renvoyé une partie du groupe que j'avais pour qu'ils se fassent tester.</p> <p>Donc il ne me restait plus que trois stagiaires (<i>en riant</i>) dans mon groupe. Donc voilà, je n'ai pas voilà pu heu... appliquer ce que j'aurais dû normalement.</p> <p>Donc j'ai refait complètement différemment, et j'avais justement ces trois stagiaires heu... enfin deux qui ont des difficultés de langue.</p>
7	L	2'22	D'accord, et comment tu as fait ?

8	F	2'25	Je n'ai pas pu faire mon cours normalement puisque dans le coup je ne pouvais pas avancer, tu vois, sur ce que j'avais prévu. Donc on a fait plutôt de la révision sur des choses que l'on avait déjà faits.
9	L	2'39	Ok. Donc tu n'as pas fait la lecture sur la maladie pro et accident du travail ?
10	F	2'43	Non
11	L	2'45	Attends, je reprends tout ce que tu m'avais dit. Donc les questions après le texte, non plus, la carte mentale, non plus, heu... Ah ouais...
12	F	2'57	Bah oui ça a complètement bouleversé mon cours. Dans le coup on a fait beaucoup de lectures, et puis on a essayé d'expliquer des termes. Ils avaient des questions par rapport à certains termes qu'ils ne comprenaient pas donc c'était très intéressant. J'ai apprécié de les avoir que tous les trois. Et puis, j'ai pu un petit peu plus cerner leur ... leur niveau de langue aussi, qui n'est pas si catastrophique, mais on sent qu'il y a quand même du vocabulaire tu vois qui...
13	L	3'48	Oui qui est absent.
14	F	3'49	Oui effectivement, qui est absent. <i>(en riant)</i> Donc c'était un peu compliqué.
15	L	3'55	Et la fiche sur l'INRS tu ne l'as pas faite non plus ?
16	F	4'01	Bah si je leur ai donné quand même, pour que voilà, ils puissent choisir un risque, et puis présenter le tableau aussi heu... qu'ils ont à remplir. Donc ça... si si. Mais bon c'est bien, parce que ça me positionne sur les cours futurs quoi. Mais là, ils ne sont toujours pas revenus hein.
17	L	4'33	Et donc comment tu fais quand c'est comme ça ? Tu m'avais dit qu'il y a google drive, si je me souviens bien, et donc tu déposes des trucs dessus ?
18	F	4'40	Alors j'avais eu le temps, juste avant qu'ils ne partent, heu... de leur donner du travail quand même. Donc heu... bah la fiche, ce que j'avais prévu pendant le cours, en fait, je leur ai donnée. Enfin, j'ai

			<p>pu donner mes consignes quand même, et qu'ils repartent avec cette fiche et ce tableau. Donc voilà.</p> <p>Mais sinon oui, on fonctionne avec le drive. Ils sont formés, donc ils peuvent aller consulter, il n'y a pas de...</p>
19	L	5'11	Et tu m'avais dit qu'il y avait des personnes en difficulté avec l'informatique, je crois.
20	F	5'20	Oui, alors heu... je ne sais pas trop encore lesquels puisque ça fait que trois fois que je les vois. Mais oui il y en a peut-être... heu j'aurais... En fait il y a un groupe, les CAP heu... MIT sont plus à l'aise que les CAP MAV qui sont un peu en difficulté...
21	L	5'42	Est-ce que tu peux me rappeler les abréviations MIT et MAV s'il te plait ? Il me semble que l'un c'est menuisier ou quelque chose comme ça.
22	F	5'52	Oui les MAV, c'est les menuisiers alu verre, donc ils posent des fenêtres, des portes, et les autres c'est les chauffagistes, donc plombiers tu vois.
23	L	6'12	Ok, merci
24	F	6'13	Donc c'est un peu deux mondes différents, mais bon ça fait quelques années... alors ils sont aussi... alors je les ai déjà eus un peu mixés, enfin là en PSE, c'est vraiment la première année où je les ai ensemble. Mais c'est deux publics différents.
25	L	6'31	Ils sont ensemble parce qu'il n'y a pas assez d'effectif ou...
26	F	6'35	<p>Oui c'est ça. C'est exactement ça. Et puis parce que la PSE est devenue « enseignement général » avant ça faisait partie de l'enseignement professionnel et personne n'était dispensé. Tout le monde devait passer la PSE. Sauf que là, de cette année, il peut y avoir des dispenses de PSE, car c'est passé en enseignement général. Donc c'est pour ça qu'il y a moins de stagiaires à passer la PSE. Et donc les effectifs ils regroupent... donc oui c'est une difficulté en plus.</p> <p>Mais bon on a un peu l'habitude d'avoir entre guillemets au GRETA de ... d'avoir quand même des... sur l'enseignement général... en parallèle je donne aussi des cours de maths et de sciences et c'était déjà l'année dernière, c'était déjà comme ça. Là, il n'y a que deux</p>

			groupes mais l'année dernière j'ai eu jusqu'à trois groupes différents. Donc des métiers...
27	L	7'42	Oui, qui n'ont rien à voir les uns avec les autres.
28	F	7'45	Et des stagiaires qui ne se connaissent pas au final, donc... enfin des fois c'est un peu difficile quoi.
29	L	7'50	Oui pour avoir une dynamique de groupe qui... et donc tu fais comment quand c'est comme ça ?
30	F	7'56	Bah on essaie de créer du lien dès le départ. Ouais ! Essayer de faire bah... du travail de groupe. Quand on a établi heu... quand on les connaît un petit peu plus, voilà on les sépare un peu. En règle générale ça fonctionne quand même puisque ... voilà ils sont gentils (<i>rire</i>). Je veux dire il n'y a pas de discipline à faire, puis si tu proposes quelque chose à faire, c'est bien accepté, il n'y a pas de...
31	L	8'53	Donc si je reprends le fils de ce que tu as dit... donc pas de projection (<i>inaudible</i>) ça on l'a déjà dit. Heu... « <i>le plan du cours pas très clair dans ma tête</i> ». Ça c'est ce que tu m'as écrit aussi. « <i>Puisque je réfléchis au fil de l'eau et j'hésite beaucoup</i> ». Mais qu'est-ce que tu voulais dire par « <i>plan du cours pas très clair</i> » ?
32	F	9'12	Heu c'était ... j'ai dû te le mettre plus tard... c'est heu... me dire à ce moment-là je commence mon cours sur telle activité, j'ai telle activité au milieu... en fait c'est le temps, et je finis mon cours avec ça. Je ne sais pas si je suis très claire ?
33	L	9'31	Non pas trop...
34	F	9'32	Hum... je ne sais pas comment je peux t'expliquer.
35	L	9'35	Je te dis... moi dans ma représentation... je ne suis pas formatrice hein, donc j'ai des représentations de métier... pour moi on prépare les cours à l'avance, donc je sais, j'ai un planning, donc je sais ce qu'il va y avoir dans mon déroulé.
36	F	9'50	Oui mais moi aussi, mais là quand on a fait l'instruction au sosie, heu... j'avais l'impression que ce n'est pas réellement ce que j'allais faire pendant mon cours tu vois. Que j'essayais de construire avec les difficultés que j'ai eu pendant l'instruction au sosie.

37	L	10'12	Ah... Je t'ai induite ?
38	F	10'15	Oui peut-être un peu ça, enfin je ne sais pas... (<i>rire</i>) enfin je n'en sais rien, c'est la première fois que je fais cet exercice-là. C'est vrai que c'était un peu tout nouveau et que... peut-être que si je le faisais une deuxième fois je le ferais différemment.
39	L	10'39	Peut-être, et même moi je ne poserais peut-être pas les mêmes questions non plus.
40	F	10'49	Mais c'est vrai que c'est un bon exercice de réflexion au final.
44	L	12'19	Donc sur le plan du cours, s'il l'on revient à ça. Je veux bien que tu me redises s'il te plait. Tu m'as dit que oui tu faisais bien un déroulé, mais que tu le construisais...
45	F	12'40	Au fur et à mesure que tu me posais tes questions. Et puis je me rends compte que ce n'est pas ce que je fais. (<i>Rire</i>) Donc c'est pour ça, et puis il y a peut-être des choses aussi que je fais et qu'il ne faudrait pas que je fasse. (<i>Rire</i>) c'est aussi ça. Voilà tout simplement.
46	L	13'04	Et il y a des choses que tu fais et qu'il ne faudrait pas que tu fasses ?
47	F	13'09	Euh... je ne sais pas... peut-être... bah aller à la photocopieuse ça je ne pense pas que ce soit gênant tu vois. Mais les laisser heu... après... non en fait non... parce que là là quand j'ai construit le cours, c'est vrai que tu m'as dit « <i>mais tu les laisses sans travail quand tu vas à la photocopieuse ?</i> ». Et ça, ça me dérangeait (<i>en riant</i>) quand tu m'as dit ça. C'est pour ça que je suis revenue après, et là je suis coincée en fait. Et je ne le fais jamais. Quand je vais à la photocopieuse, ils sont toujours en activité.
48	L	14'14	Ensuite pour la carte mentale « <i>elle est difficile à créer au deuxième cours si elle n'a pas été présentée en amont, ils ne savent pas quel est l'objectif et comment la créer et donc faire une introduction pendant ce cours</i> »
49	F	14'37	Oui parce que je pense que dans mon cours j'aurais dû présenter ma carte mentale à un moment donnée, puisque je ne l'avais pas fait avant, dans un autre cours. Euh... parce qu'en général, quand je

			demande de faire une carte mentale, il y a beaucoup de... d'apprenants qui ne savent pas ce que c'est, ou ils n'en ont jamais fait. Donc il faut quand même que je fasse une introduction à la carte mentale, expliquer ce que c'est, voilà quels sont les objectifs de la carte mentale, comment on peut la faire... voilà. Tout ça. Et puis... alors après ça, ça peut être aussi fait heu... sur un temps à distance, avec le drive. J'ai des exemples de carte mentale, je peux tout à fait leur demander entre deux cours d'aller regarder ça et puis...
50	L	15'39	D'aller voir une carte mentale déjà construite ?
51	F	15'41	Oui.
52	L	15'43	Est-ce que tu n'as pas peur que ça puisse faire peur justement à des personnes de voir une carte mentale déjà construite. Parce que j'ai vu quelques-unes de tes cartes mentales, et je me suis dit « oh ça part vraiment dans tous les sens » et en même temps, je ne sais pas la lire ta carte mentale.
53	F	16'03	Oui, alors il y a certains apprenants qui se prêtent bien au jeu, et d'autres qui ne veulent pas, c'est vrai, qui ne veulent pas le faire.
54	L	16'10	Qui ne veulent pas construire des cartes mentales ?
55	F	16'13	Hum... oui. Ça m'est déjà arrivé. Pas une grosse majorité hein... mais quelques-uns oui qui ne veulent pas le faire. Ça arrive.
56	L	16'21	Et est-ce que tu sais à quoi c'est dû cette ...
57	F	16'24	Peut-être à ce que tu me dis, là, peut-être la complexité ... c'est possible, je n'ai jamais trop réfléchi à la question mais... peut-être que c'est ça, peut-être que c'est le public aussi hein... quand on est sur du Dfi ¹⁷ par exemple, on a quand même des personnes qui sont d'un autre niveau. Sur un CAP c'est vrai que ça peut être du tout petit niveau pour certains, donc peut-être que oui, c'est peut-être compliqué pour certains de faire...
58	L	17'00	Donc ce qui peut être intéressant, c'est peut-être avoir une alternative à la carte mentale pour les personnes réfractaires.
59	F	17'07	Oui hum hum... faire un petit résumé tu vois avec une... enfin deux ou trois phrases pour les personnes qui ont des difficultés, avec leurs

¹⁷ Dispositif de formations individualisées

			<p>propres mots reprendre ce qu'ils ont compris. Ça pourrait être ça effectivement oui.</p> <p>Il faut que ce soit... tu vois comme c'est des personnes qui viennent d'arriver en France, ça peut... ça peut... on a des phrases des fois, enfin le français est compliqué. Donc c'est vrai que ... avoir certains mots très compliqués heu... bah ils ne comprendront pas la phrase. Donc c'est vrai que si moi je fais une phrase et qu'eux font la leur, ça ne va pas du tout être la même.</p> <p>Mais ça peut permettre aussi de voir... après avec en reprenant ce qu'ils ont fait, voir s'ils ont bien compris au final.</p>
60	L	18'51	Oui et voir les écarts entre ce qu'ils pensent comprendre et ce qu'ils retranscrivent à l'écrit.
61			<i>La formatrice se déplace pour aller chercher une feuille puis revient.</i>
62	L	20'38	Alors ensuite, tu m'as marqué : « <i>groupe soudé</i> » pas encore puisque aucun moment de cohésion n'a été préparé entre eux pendant le cours. Peut-être amener une activité qui permet cette cohésion ou d'apprendre à se connaître. Comment tu peux faire pour créer cette cohésion ?
63	F	21'09	Et bien je pense que ça passe... ça pourrait être fait au premier cours pour les aider à... à créer un peu de lien. Alors je ne sais pas trop comment l'amener en fait... ce lien. J'y ai déjà réfléchi mais je... enfin j'ai un peu de mal à le construire tu vois. Je ne sais pas comment.
64	L	21'41	Et bien... on va y réfléchir alors.
65	F	21'45	Parce qu'il y a créer du lien effectivement...entre des personnes qui en ont déjà par leur cours dans un autre domaine... donc c'est entre deux groupes différents qu'il faut créer du lien. Et en plus, ils ne sont pas très nombreux tu vois. Donc, je trouve quand tu n'as pas un groupe très conséquent que c'est encore plus difficile.
66	L	22'00	Oui il faut trouver une sorte d'activité, enfin une activité, une animation qui puisse mélanger les deux groupes pour pouvoir créer ce fameux lien, cette fameuse cohésion.
67	F	22'22	Bah c'est faire en sorte d'avoir un vrai groupe.
68	L	22'24	Oui et l'idéal que ça reste dans la PSE.

69	F	22'28	Oui voilà c'est ça. Ce n'est pas évident. (<i>rire</i>)
70	L	22'55	Ensuite, prochain point, tu m'as marqué : « <i>“public pas facile” pas toujours vrai puisque le travail de formation à distance en général établie par tous, sauf exception. Que mettre en place pour les stagiaires qui ne font pas leur travail... à refaire sur un temps en autonomie. Ce n'est pas sur ce domaine-là mais plutôt sur leur niveau, difficulté de langue française</i> » Donc là, j'ai du mal à comprendre ta phrase.
71	F	23'23	Oui, moi je t'avouerai aussi (<i>rire</i>) Je n'ai pas dû me relire.
72	L	23'30	Bon on peut peut-être la découper parce que c'est long, donc : <i>“public pas facile” donc là pas toujours vrai puisque le travail...</i>
73	F	23'36	Oui c'est parce que j'ai dû dire ça a un moment donné dans l'enregistrement heu... que le public n'était pas facile. Après quand je dis que le public n'est pas facile heu... C'est pour quelques-uns dans un groupe. Il n'y en a pas... Je veux dire ce n'est pas une majorité non plus. Donc c'est quand même faisable. Est-ce que tu veux bien relire la fin de la phrase s'il te plaît ?
74	L	24'27	<i>Ce n'est pas sur ce domaine-là, mais plutôt sur leur niveau « difficulté de langue française écrite.»</i> Mais j'ai l'impression qu'il y a plusieurs idées dans cette phrase.
75	F	24'42	Oui c'est bien possible. Alors ce que je voulais dire aussi, c'est que... en général tu sais on fait de la formation à distance heu... i... i... ce qui pose problème souvent c'est la technicité et le matériel. C'est-à-dire que... ils ne savent... soit ils ne savent pas... alors ils peuvent se connecter au drive mais ils ne savent où aller chercher les documents par exemple... heu... ou alors ils n'ont pas le matériel qu'il faut. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas forcément d'ordinateur chez eux, ni de connexion à internet. Ça peut arriver, mais ce n'est pas une grosse majorité du groupe.
76	L	25'24	Et pour les personnes qui n'ont pas cet... heu... ces outils-là, il y a moyen de pouv...

77	F	25'27	Oui ils peuvent venir ! On leur propose toujours. On leur dit : <i>si sur ce temps-là de formation à distance vous n'avez pas de matériel</i> , ou... Alors sur Saumur c'est un peu plus compliqué parce qu'on n'a plus d'animateur de centre de ressources, sur Angers on peut le faire parce que... comme on a un animateur de centre de ressources, on peut se fier à lui pour aider les stagiaires quand il y a un souci. Mais ils ont la possibilité de venir au GRETA
78	L	25'59	Et du coup est-ce qu'il y a quelqu'un qui prend le relai pour combler le manque d'effectif ? par rapport à l'animateur de centre de ressources.
79	F	26'08	Euh... non non personne, personne. Il y avait, il y avait mais... je pense que c'est un problème externe heu... voilà. Je ne sais pas, ça remonte peut-être à... peut-être deux ans hein maintenant. Il y avait un animateur de centre de ressources, et ça a été supprimé.
80	L	26'37	Le poste a été supprimé ?
81	F	26'38	Bah écoute moi ma collègue a été animateur centre de ressources pendant un temps, et puis au final... on a réaménagé toute la salle qui est à côté de l'accueil, justement pour ça. On a fait mettre des ordinateurs. On a tout ce qu'il faut... mais il n'y a personne pour... pour le faire. À Saumur on a toujours été la dernière roue du carrosse. (<i>rire</i>) Donc il faut que l'on rame pour avoir des choses ici.
82	L	27'43	Ok... bon... heu... est-ce que l'on a terminé avec ça ? <i>public pas facile pas toujours vrai puisque le travail de formation à distance en général établi par tous, sauf exception. Que mettre en place pour les stagiaires qui ne font pas leur travail ?</i> Alors...
83	F	28'03	Alors je n'ai pas ajouté hein, mais il y a une petite pression pour eux. C'est que souvent on leur dit, enfin moi je ne leur dis jamais parce que je n'aime pas le faire, mais on leur dit : « <i>Attention si vous ne faites pas la formation à distance, vous ne serez pas payés derrière</i> » Donc en règle générale, ils le font car ils ont cette pression-là. Je ne sais pas si c'est vraiment la bonne façon de (<i>rire</i>) de les amener à faire. Mais bon, en règle générale, le travail est quand même fait. Mais ça peut arriver...

84	L	28'37	Et quand tu dis « on » c'est des collègues formateurs/formatrices qui le font ?
85	F	28'43	Non. Non je ne pense que c'est plutôt heu... derrière le personnel administratif.
86	L	28'50	Est-ce que l'on a terminé avec ce point-là ou est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?
87	F	28'56	Non
88	L	28'56	Ok. Alors je passe au suivant...
114	L	39'32	Donner des questionnaires comme ça, attend... je reprends. <i>Le questionnaire pas fait mais quiz.</i> Donc si je comprends bien c'est que tu n'aurais pas donné un questionnaire, mais plutôt un quiz.
114	F	39'48	Plutôt un quiz oui parce que ... si on donne un questionnaire, on peut avoir certaines fois des questions qui peuvent être différentes selon les apprenants.
115	L	40'02	Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?
116	F	40'05	Bah je ne sais pas comment... je suis obligée d'intervenir individuellement pour dire « <i>si ça, ça veut dire la même chose</i> » tu vois ce que je veux dire ?
117	L	40'18	Oui, les questions différentes, ce sont les stagiaires qui te posent des questions différentes.
118	F	40'30	Oui oui. C'est pour ça que je me suis dit qu'il vaut peut-être mieux d'amener sous forme de quiz pour avoir des réponses qui sont ... une unique réponse, et voilà. Il faut donner celle-là et pas une autre.
119	L	41'	Euh... <i>décalage constant entre le petit groupe de trois et le reste du groupe tout au long de la séance...</i> bon je pense que ça c'est un constat.
120	F	41'20	Oui c'est ce que je te disais, il y a un problème de chronicité. C'est ça. Je me suis rendu compte qu'à un moment donné ce n'est plus possible. Et puis, plus tu avances dans le cours et plus l'écart se creuse (<i>rire</i>) et c'est compliqué. Tu as l'impression qu'il faudrait que tu refasses tout le cours tu vois ce que je veux dire ? qu'il faut que tu reviennes vraiment au départ.
121	L	41'56	Oui oui oui, je comprends bien, et puis je faisais exprès d'appuyer car je me doutais que ça clochait.

122	F	42'	Oui j'ai bien compris (<i>rire</i>)
123	L	42'09	Car je me disais que ce n'était peut-être pas ce que tu faisais en cours.
124	F	42'11	Oui oui tout à fait. (<i>rire</i>)
125	L	42'30	Et est-ce que c'est quand même quelque chose que tu fais ça, d'avoir un petit groupe pendant la séance de cours ?
126	F	42'32	Pendant la séance, non. Avoir un petit groupe comme ça...
127	L	42'41	Oui un petit groupe de pairs qui vont s'entraider, pendant que d'autres vont faire autre chose.
128	F	42'44	Non.
129	L	42'44	Et à la fin tu m'avais dit « <i>bon ceux qui n'auront pas terminé, ils termineront chez eux, ou avec l'animateur de CDR</i> »
130	F	42'53	<i>(rire)</i> alors c'est... c'est pas du tout fait ça ! <i>(rire)</i> Là on sort de la réalité complète ! non non ça ce n'est pas faisable. Oui avec du recul, je voyais très bien. Je visualisais les personnes que j'avais dans ce groupe-là, et avec le... le... comme je les ai revus là, je me suis dit, mais non ce n'est pas possible. Parce que des fois tu apprends des choses sur les apprenants et tu te dis : bah non au final, la personne que j'ai prévu pour les aider, elle ne pourra pas les aider quoi.
131	L	43'32	Ah le fameux tuteur...
132	F	43'33	Oui, oui. Je me suis aperçue de ça tu vois.
133	L	43'37	Et comment tu as pu voir que c'était un tuteur heu...
	F	43'43	C'est un monsieur qui a un handicap. Mais pourtant il est très à l'aise. Alors après peut être que son handicap peut... ne lui nuirait pas forcément hein... je ne sais pas. Mais après je ne suis pas sûre qu'il soit volontaire pour le faire. Bon là ça a coupé, je ne pouvais même pas lui demander tu vois... <i>(En riant)</i> c'était compliqué, car ils étaient tous un peu énervés parce que justement il fallait arrêter les cours. C'était très compliqué.
134	L	44'19	Et je ne me souviens plus de ce que tu m'avais dit, tu as vraiment toutes les tranches d'âge avec les MIT et les MAV ?
135	F	44'26	Oui.
136	L	44'26	Ça va de 16 à 58 ans

137	F	44'30	<p>Alors pas de 16 mais j'ai du 18/20 ans tu vois jusqu'à des personnes qui peuvent avoir 50 ans.</p> <p>Plutôt sur les CAP MIT ils sont plus jeunes que les CAP MAV. Tu vois il y a du décalage. Pas les mêmes groupes, pas les mêmes âges, pas les mêmes niveaux... Les MIT parlent beaucoup plus que les MAV.</p>
138	L	45'11	Ah ils prennent le pas.
139	F	45'11	<p>Voilà donc ça efface. C'est pour ça je te dis c'était un peu particulier cette séance-là. Comme je les ai eus que tous les trois, et bien au final j'ai pu voir comment ils étaient, et ils ont pu s'exprimer.</p> <p>Ce n'est pas évident. Je me mets à la place d'une personne qui arrive en France, qui... enfin... après j'en ai eu un qui était prof d'anglais dans son pays d'origine. Donc il avait quand même un certain niveau, mais de pouvoir s'exprimer avec des personnes qui ont déjà un niveau de français énorme... c'est compliqué de se...glisser là-dedans je trouve.</p>
140	L	46'38	Donc là <i>seul des groupes de deux peuvent être constitués sur la partie risques professionnels</i> . Donc attends... la partie risques professionnels c'est avec la fiche de l'INRS ?
141	F	46'59	Oui, c'est ça.
142	L	47'	<i>Car peu de stagiaires, 6 MIT et 4 MAV</i> , et attends... mais si, c'est que tu m'avais dit durant l'instruction au sosie
143	F	47'27	Je ne sais plus ce que j'ai...j'avais dû dire je crois de composer maximum des groupes de trois. Mais... mais oui parce que des fois je n'ai pas un nombre... je peux avoir des nombres impairs donc ça peut être un peu compliqué. Donc c'est pour ça quand je les mets par deux c'est plus facile que de les mettre vraiment à plusieurs quoi. Je pense que c'est ce que j'ai voulu dire là, de créer que des binômes.
144	L	48'03	Ensuite tu as marqué : <i>La limite de ce travail se trouve dans leur expérience, pas toujours acquis à ce moment de la formation peut être changer l'ordre des thèmes d'abord A puis C puis B et/ou D, de façon à ce qu'ils aient plus d'expérience sur le métier grâce à leur stage.</i>

145	F	48'21	<p>Quand on avait construit le module de PSE, ce que l'on avait commencé avec une collègue, qui faisait de la PSE, mais qui n'en fait plus maintenant, je me retrouve toute seule en plus donc ce n'est pas terrible, mais bon, c'est comme ça, heu... On avait construit un module de 30 heures et on s'était dit justement que le thème C, comme c'est sur la prévention des risques, de le mettre au début de la formation... Pour qu'ils aient un bagage avant de partir en stage... et de ne pas suivre l'ordre donné par le référentiel. Sauf que je me rends compte au fil du temps que ce n'est peut-être pas forcément le bon moment pour le faire, parce que, alors, certains peuvent avoir de l'expérience avec ce qu'ils ont eu avant la formation, mais d'autres pas forcément parce qu'ils viennent de métiers complètement différents. Et dans le coup ces exercices-là sont difficiles pour eux. Donc je me dis, oui de le mettre avant un stage, mais peut-être pas le premier. Pour qu'ils aient, tu vois, heu... un peu de matière pendant leur stage.</p>
146	L	49'28	Oui de pouvoir faire un petit retour sur expérience de leur stage...
147	F	49'30	<p>Oui, oui.</p> <p>Et si on reprend la grille d'évaluation...l'obligation elle est sur les thèmes A et C. Donc j'avise en fonction de...s'il y a des personnes qui veulent continuer en bac pro, pour les thèmes B ou D. Donc dans ces cas là...je vois le thème B puisqu'il est plus important pour les personnes qui veulent poursuivre en bac pro. Et ça, je le demande en début de formation si je dois la traiter ou pas.</p>
148	L	50'02	Et tu le demandes au début de chaque formation ?
149	F	50'03	<p>Oui effectivement, effectivement...</p> <p>Donc ce qui fait que... lorsque l'on n'a pas beaucoup d'heures...parce que les emplois du temps c'est toujours un casse-tête...mais la PSE sur un CAP ça varie entre 21h et 30h. Parce que nous on souhaite, on a tiré au max pour avoir un module de 30h, mais certaines fois le côté pratique fait que ce n'est pas possible. Tu vois, il y a toujours un côté financier derrière qui fait que... il faut mettre tant d'heures sur le professionnel, tant d'heures sur les matières générales. Donc on a axé évidemment sur le professionnel, et puis tout ce qui reste, et bien, c'est pour nous. Et puis vient se greffer là-</p>

			dessus la disponibilité des formateurs, et des créneaux qui restent dans l'emploi du temps, enfin voilà... c'est un casse-tête quoi. Donc, c'est pour ça que l'on arrive des fois à un volume horaire qui peut varier. Donc quand j'ai... aller... 21h, bah je suis obligée de me passer d'une des thématiques, c'est compliqué de tout voir. Donc si je peux le faire, je vais privilégier une des thématique B ou D.
184	F	57'26	C'est normal, la réflexion elle amène à ça... à justement pouvoir construire des choses... <i>(rire)</i>
185	L	57'45	Et il ne faut pas que ça te prenne trop de temps non plus, car tu m'as dit que la PSE...ça carbure.
186	F	57'50	Mais c'est aussi ça qui est pénalisant dans la PSE. C'est que l'on a cette obligation, bon après peut-être que cette obligation c'est nous qui nous la mettons hein, mais on sait des inspecteurs qu'il faut absolument traiter tous les thèmes. Mais avec le peu d'heures que l'on a... heu... c'est compliqué ! C'est pour ça que certains thèmes, je leur dis vraiment là on n'aura pas le temps de voir ça donc on ne verra pas ça tant pis. Mais des fois on est amené à le dire...
187	L	58'22	C'est ce que tu dis aux stagiaires ...
188	F	58'25	Oui. Parce que tout ce dont on parle-là ça demande un certain temps. Et là ça concerne seulement un thème, enfin une partie d'un thème tu vois. Donc, quand tu vois tout ce qu'il y a à voir sur les différents thèmes heu... enfin je trouve que c'est énorme quoi.
207	L	1h05'25	Au début tu m'as dit « <i>on a pour ordre de tout voir, ça va très vite</i> » donc là tu parlais de la PSE
208	F	1h05'33	Oui, et bien c'est ce que je te disais.
209	L	1h05'36	Et c'est le « <i>on a pour ordre</i> » heu... je voulais juste que tu reviennes un peu dessus.
210	F	1h05'41	C'est ce que je te disais tout à l'heure. C'est que les inspecteurs souhaitent que tous les thèmes soient traités. Après est-ce ça ça a bougé, je ne sais pas trop je t'avouerai heu...parce que ça date un petit peu. J'ai ça dans l'esprit parce que l'on en avait parlé justement

			avec ma collègue, quand on avait été en formation heu... c'était ça. Le mot d'ordre c'était ça, qu'il fallait tout voir.
211	L	1h06'11	Et comment on peut savoir ça si ça a changé ou pas ?
212	F	1h06'14	Bah c'est... il y a que les inspecteurs qui peuvent nous dire directement je pense... C'est poser la question à l'inspectrice... alors je ne sais pas si c'est toujours la même mais...
213	L	1h06'31	Et tu as moyen de pouvoir les contacter ?
214	F	1h06'33	Directement moi, non mais heu... les coordos ouais... je pense qu'ils peuvent. Ils doivent avoir un lien... avec les inspecteurs. Donc par exemple le coordo de ... je pense que (<i>nom d'un coordinateur</i>) aurait moyen de poser la question.
220	F	1h07'48	Alors si c'est toujours le même inspecteur (<i>en riant</i>) à mon avis ça n'a pas dû changer. Je ne pense pas. Après quand on avait été en formation, parce que... on nous avait fait la formation... c'était deux enseignantes qui étaient là heu... pas des enseignantes de la formation continue donc rien à voir avec la formation que l'on peut faire ici au GRETA...enfin c'est complètement différent. D'ailleurs quand on voit les programmes souvent les programmes c'est toujours en lien avec du public de 16 ans, enfin vraiment des jeunes, alors que nous on peut tout avoir. Donc tu vois il y a un peu... enfin c'est compliqué. C'est pour les choses des fois on se dit... bon on ne va pas leur apprendre ça, enfin ils connaissent déjà ça et puis c'est plus pour des jeunes de 16 ans quoi, qui ne connaissent pas...
221	L	1h08'45	Il n'y a vraiment pas beaucoup de jeunes de 16 ans ?
222	F	1h08'49	Ah bah non non. Ça va venir je pense peut-être un peu, parce que l'année dernière j'ai eu une apprentie qui avait 16 ans, mais qui n'est pas restée longtemps car elle avait des soucis personnels. Mais non le minimum en règle générale c'est du 19/20 ans, du très jeunes, non c'est rare.
223	L	1h09'42	Pendant un moment dans l'instruction au sosie tu m'as dit que la PSE « <i>ça va très vite</i> ». Je t'ai demandé ce que tu ressentais face à ça et tu m'as répondu « <i>pas tellement forcément bien</i> », est-ce que l'on peut revenir un peu dessus ?

224	F	1h09'45	Et bien le « <i>ça va très vite</i> » c'est que je pense que l'on néglige l'approche pédagogique. C'est que... comme on doit tout traiter, et bien ces petites choses dont on parle-là, bien souvent je ne peux pas les mettre en place parce que... parce que j'ai des échéances quoi. Et c'est ça qui m'embête quelque part. On n'approfondit pas notre métier. Je trouve ça compliqué. Trente heures dans le ... je ne sais pas, il faudrait que je regarde le volume horaire heu... mais il y a quand même... ça doit être deux ans je pense pour un CAP. Donc on ne fait pas la même chose sur 7 mois. (<i>rire</i>) Je pense qu'en volume horaire ils peuvent avoir deux fois plus hein ! C'est notre contrainte, grosse contrainte.
225	L	1h10'57	Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ?
226	F	1h11	Non
227	L	1h11	Je passe au point suivant. Alors c'est toi qui parlais durant l'instruction au sosie, et tu m'as dit : <i>de manière général l'informatique ça sera compliqué, parce qu'en général l'informatique c'est compliqué... et il faudrait qu'ils soient formés avant. Alors ils ont quelques cours d'informatique mais pour certains ils partent vraiment de zéro, donc même la manipulation...</i> Et donc j'aimerais, si tu le veux bien, que l'on reprenne ce moment pour que tu m'expliques ce que tu entends par <i>partir de zéro</i> .
228	F	1h11'41	Euh... pour certains, ils n'ont jamais touché à un ordinateur. Ça peut arriver, alors pas tous, mais pour certains oui. Alors quand c'est comme ça et bien... ils ne savent pas ce que c'est qu'une souris... bon ce n'est pas fréquent fréquent, mais ça peut arriver quand même. Taper sur le clavier, c'est pareil...
229	L	1h12'12	Oui c'est quelque chose qui leur coûte.
230	F	1h12'16	Oui oui. L'année dernière sur les CAP, on avait...et puis je m'en suis rendu compte vraiment au dernier moment ... très tard, trop tard je pense.... Euh... [en parlant d'un stagiaire en particulier] il écrivait, quand il écrivait c'était tout en majuscules.
231	L	1h12'39	À l'ordinateur ?
232	F	1h12'40	Non non sur heu... en manuscrit. Il avait cette difficulté là en plus. C'est-à-dire que... il avait du mal à taper et en plus je pense qu'il

			avait un problème d'écriture. Donc c'était compliqué, très compliqué.
233	L	1h13'10	Et quand tu dis que tu t'en es rendu compte trop tard...
234	F	1h13'16	<p>Bah je pense qu'il aurait peut-être pu avoir... je ne sais pas trop... mais quand on en avait parlé, pour un niveau de CAP je trouvais que c'était compliqué quand même. Heu pour lire un texte il lui fallait énormément de temps heu... pour comprendre le texte c'était difficile. Donc je ne sais pas. Il aurait pu avoir un peu de soutien, à l'extérieur, là-dessus quoi. Parce qu'en français c'est pareil, ils ont un programme à respecter, donc tu vois... je ne sais pas...</p> <p>Bah les migrants que l'on avait par exemple ils avaient une personne qui intervenait sur du FLE ¹⁸, peut-être que lui, il aurait pu aussi bénéficier de ces cours-là...</p> <p>Mais parce qu'on n'a pas su détecter aussi en amont ce souci-là ! et je pense que c'est quelque chose qui devait se faire au départ quand tu recrutes les personnes.</p>
235	L	1h14'27	Oui, par rapport au test de positionnement
236	F	1h14'29	Bah ouais...je ne sais pas, je trouve un peu bizarre.
271	L	1h20'28	<p>Alors on en était à l'informatique, et tu me disais qu'il y en avait qui n'ont pas touché à un ordinateur, c'est pour ça que tu me disais qu'ils partaient vraiment de zéro. Et moi je voulais savoir où était le zéro. Euh... et ensuite... je reprends ta phrase : « <i>alors ils ont quelques cours d'informatique, mais pour certains ils partent vraiment de zéro, donc même la manipulation...</i> » et tu n'avais pas terminé ta phrase. Et j'aimerais que l'on reparle de cette manipulation... mais je suppose après avoir discuté avec toi que c'est le fait de taper très lentement...</p>
272	F	1h21'20	Oui oui c'est ça. Taper très lentement... c'est vrai qu'il y en a beaucoup comme ça. Déjà de chercher une lettre sur le clavier, de taper dessus... et puis des fois la manipulation de la souris en même temps, clic gauche, clic droit...
273	L	1h21'42	Ah oui, ça aussi ce n'est pas...

¹⁸ Français langue étrangère

274	F	1h21'45	<p>Oui parce que pour certaines personnes, alors pas les nouvelles générations parce qu'ils ont déjà été bercés là-dedans donc ils s'en sortent. En règle générale ils ne s'en sortent pas trop mal...</p> <p>Alors le temps de réfléchir, alors pour certains, est-ce que je fais un clic gauche, ou est-ce que je suis en train de faire un clic droit (<i>en riant</i>) alors là, pour peu qu'ils aient un problème de latéralité.</p> <p>C'est super complexe, enfin il faut s'imaginer jusqu'où ça peut aller quoi !</p> <p>Donc c'est déjà... donc tu vois avant de pouvoir rentrer dans une activité de PSE, c'est tous ces freins-là qu'il faut...enfin c'est dur. Pour eux c'est dur.</p> <p>C'est pour ça que je pense que ces personnes-là ont vraiment besoin d'une aide technique à côté. Alors je suis...enfin après... c'est pour ça qu'on leur donne en format papier. Avant qu'ils partent quand ils sont en formation à distance, pour certains ils préfèrent, car ils savent très bien qu'ils ne vont pas s'en sortir autrement avec l'ordinateur. Ou alors il faut qu'ils soient à plusieurs pour pouvoir le faire, parce qu'il y en a toujours un qui se débrouille bien et qui dans le coup qui va... mais dans le coup ce n'est plus du travail personnel tu vois.</p>
275	L	1h24'30	Oui ça devient du travail de groupe.
276	F	1h24'31	Alors ça ne veut pas dire qu'ils n'apprennent pas non plus...
277	L	1h24'33	Ils verront par observation ou par mimétisme, mais c'est quand même compliqué. Le clic droit, clic gauche c'est quand même très subtil car ça ne se voit pas forcément, et puis quand on l'habitude de taper au clavier, c'est pareil, les doigts ils pianotent...
278	F	1h24'59	<p>C'est pour ça que je pense que sur Saumur, si on avait un animateur de centre de ressources, tu peux... quand tu as de la formation à distance, au moins tu peux leur dire bah <i>vous venez au GRETA sur cette séance-là, il y aura quelqu'un pour vous aider à... à le faire quoi.</i></p> <p>Parce que chez eux tout seul ils sont incapables... pour certains ils sont incapables. Le temps d'arriver... enfin tu vois la difficulté quand même...</p> <p>Et puis de se connecter aussi...Et puis j'en parlais avec des collègues, il y a aussi...heu... qui peut permettre de favoriser ça,</p>

			c'est l'utilisation régulière. Et je pense qu'ils n'ont pas assez de côté pratique. Tu vois si à chaque fois, dans chacun des cours qu'ils ont, on leur disait : <i>bah là il faudra aller sur e*greta pour faire ça</i> . S'ils le faisaient plus régulièrement bah ça serait plus facile.
279	L	1h26'23	Bien sûr, ça va s'ancrer plus rapidement...
280	F	1h26'26	Parce que moi quand j'arrive avec mes gros sabots heu... <i>bah là vous allez là. Ah bah on l'a fait une fois, on était formé une heure à l'entrée de formation, on ne l'a jamais refait</i> . C'est compliqué enfin... je pense que c'est aussi une cohésion de l'équipe pédagogique...
281	L	1h26'44	Et ça, les autres formateurs ils ont...
282	F	1h26'48	Je pense qu'ils font comme moi. Ils doivent faire du format papier avant, c'est du travail perso mais sur papier. À mon avis (<i>inaudible</i>)
283	L	1h27'	Et ils ne les font pas forcément manipuler comme toi tu peux le faire...d'aller chercher l'information sur...bah sur Google drive en ce moment...
284	F	1h27'12	Et bien tu peux le faire avec certains, parce que tu sais qu'il n'y aura pas de souci, mais pas avec les autres.
285	L	1h27'19	Ce que je voulais savoir, c'est est-ce que tu sais si les autres formateurs le font aussi d'aller... d'utiliser l'outil numérique ou...
286	F	1h27'26	Je ne suis pas certaine... je ne suis pas certaine. Quand moi j'ai ma collègue qui justement ... qui donne des cours... sur les CAP pour certains ils ont des cours de bureautique dans leur formation. Donc bah.... Des fois elle envoie des mails, elle demande justement quels sont les besoins...en bureautique concernant...les matières... des fois il n'y a pas de réponse. Donc quand il n'y a pas de réponse tu te dis que... soit il y a aucun problème (<i>rire</i>) et voilà donc elle fait son truc de son côté, mais tu vois... dans l'enseignement pro il pourrait je pense être fait certaines choses quoi. Enfin je me dis que finalement, s'ils avaient à se connecter au drive, on aurait déjà des soucis qui seraient remontés, tu vois ? Même des stagiaires... enfin ils nous en parleraient
287	L	1h28'33	Tu en avais fait remonter des problématiques ?
288	F	1h28'37	(<i>rire</i>) Dans le coup je n'ai rien fait remonter... non...

289	L	1h29'53	Là c'est toujours toi qui parlais sur un autre temps, tu as dit : <i>si je décide de la</i> (et « la » c'est la carte mentale) <i>faire en petit groupe, je peux décider que certains la fasse de manière informatique, et d'autres sur papier.</i> Et là je me suis posée deux questions, la première c'est : comment tu décides ceux qui la font sur papier ou de manière informatique ? mais du coup j'ai un peu ma réponse par rapport aux problématiques liées à l'informatique ; et quel outil tu utilises... ou que tu mets à disposition pour la réaliser de manière informatique ?
290	F	1h30'33	Alors après souvent... j'ai eu des cas dans certains groupes hum... qui connaissaient déjà des outils de carte mentale. Donc je préfère repartir sur les outils qu'eux connaissent. Plutôt que de leur imposer un outil qu'ils ne maîtrisent pas et heu... leur... enfin tu vois, le temps est court, donc je me dis tu vois ça au moins c'est gagné. Il n'y a pas... enfin voilà. Et puis souvent c'est un... ça peut être un exemple de carte mentale tu vois que je peux donner après au groupe entier quoi. Ça m'est arrivé sur les CAP cuisine, alors je ne sais plus si c'était l'année dernière ou l'année d'avant, et heu... j'avais un stagiaire qui justement connaissait un logiciel de carte mentale, parce qu'il avait été lui-même formateur (<i>rire</i>) avant. Donc c'était super intéressant. Et heu ... j'étais partie là-dessus et il en avait même form... enfin « formé » enfin initié certains à ce logiciel-là. Je ne me souviens plus du...et il était gratuit en plus.
291	L	1h38'05	Ensuite, là c'est moi qui parlais et je t'ai dit : <i>Je vais demander à deux personnes de reprendre le texte.</i> Donc je me demandais comment je pouvais repérer que des personnes ont des difficultés avec la langue, notamment sur le vocabulaire ?
292	F	1h38'20	Alors déjà, en règle générale ils parlent très peu... donc déjà ça c'est un premier indicateur... ils ne vont pas s'exprimer. Bon ce n'est pas forcément ça, mais heu...souvent ils s'expriment très peu en cours, ou pas du tout même. Ils s'effacent complètement. Donc déjà, là tu vois qu'il y a forcément un petit problème de langage. Ensuite, heu... des fois quand tu leurs poses des questions, ils vont être amenés à

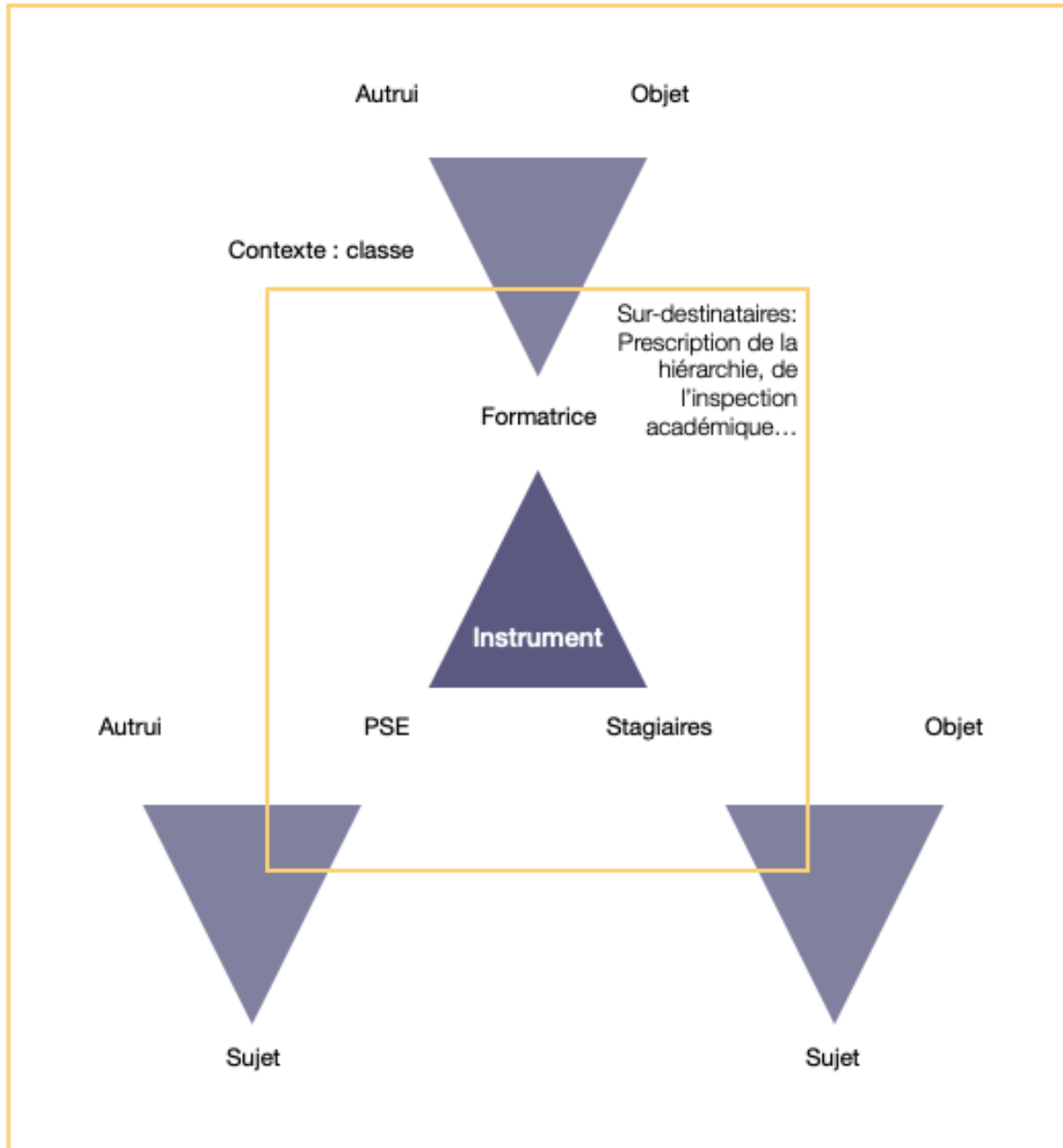
			te...te demander qu'est-ce que ça veut dire ce mot-là. Bon dans leurs termes à eux, mais... heu... et puis...heu... aussi à l'écrit puisque... quand tu te déplaces pour voir ce qu'ils ont écrit... tu te rends compte que ce n'est pas du tout... ce n'est pas la bonne orthographe, c'est... des petites choses comme ça.
293	L	1h39'54	Je me demandais ça, car tu m'avais dit que ça ne faisait que deux fois que tu les avais eus en cours, donc je trouvais que le temps était très court, en quatre heures savoir cerner qui est-ce qui...
294	F	1h40'10	C'est aussi en amont on t'a dit que ces personnes-là avaient des problèmes... en discutant avec les collègues aussi ... voilà... tu sais déjà un petit peu à qui tu as affaire quand même... Je me renseigne un petit peu aussi (<i>en riant</i>) sur mes stagiaires, pour savoir qui est-ce que j'ai en face de moi. Et heu oui... bah... Mais je l'ai vu au deuxième cours... comme je les avais que tous les trois, il y en a un, au final, il a... en fait sa question qui revenait tout le temps, c'était qu'est-ce que ça veut dire ce mot-là ? qu'est-ce que ça veut dire ? Tu vois ?
295	L	1h40'58	Oui.
296	F	1h40'59	C'était toujours ça. Donc avec ce que je peux leur demander...j'avais vu qu'il y avait certains mots, j'avais besoin de... de leur réexpliquer heu... ce qui n'est pas toujours facile parce qu'il faut déjà avoir heu... jugé leur niveau de langue oral. Savoir comment est-ce qu'ils parlent en français quoi. Comme ils ne s'expriment pas forcément beaucoup, il faut arriver à les faire parler individuellement.
297	L	1h41'31	Pour les faire parler de manière individuelle, tu mets des choses en place ?
298	F	1h41'44	Non. Clairement non. Parce que je me dis que ce n'est pas forcément à moi... c'est quelque chose qui peut être fait aussi en dehors du cours. Et puis je pense que c'est difficile d'amener ça dans un groupe. Enfin... il faudrait que je puisse à ce moment-là donner un travail à l'ensemble du groupe, pour le prendre appart, tu vois... pas dans la même salle... pour éviter que ça rajoute de la difficulté. Enfin je trouve que c'est déjà assez lourd comme ça.

			C'est pour ça que je trouvais bien... alors je ne sais pas si ça se fait toujours, on avait une formatrice de FLE qui intervenait de temps en temps et je suppose qu'à côté, elle... elle pouvait réexpliquer certains mots en dehors quoi... ça devait certainement les aider.
299	L	1h43'09	Si je comprends bien, c'était une formatrice de FLE qui prenait tes documents, et qui les retravaillait dans son cours de FLE ?
300	F	1h43'20	Bah oui, je trouvais ça bien. Mais je ne l'ai pas revue, je ne l'ai pas recroisée cette année. Je ne sais même pas si elle a été réembauchée, parce que son contrat devait se finir fin août, je crois. Euh... et je ne sais pas si cette année elle est à nouveau... je ne l'ai pas recroisée, je trouve ça bizarre. Alors ça avait été mis en place... enfin moi j'avais trouvé trop tard.
301	L	1h43'50	Est-ce que c'est quelque chose qui pourrait, potentiellement, se mettre dans les « mœurs » de faire un travail collaboratif avec les formatrices de FLE ?
302	F	1h44'02	Oui, je pense qu'elle serait très intéressée de ça. Enfin je pense... On avait fait justement une petite formation de FLE heu... qui nous avait fait cette petite formation-là (<i>inaudible</i>) très intéressant et oui... complètement. Mais je te dis, je ne l'ai pas recroisée. Il faudra que je pose la question pour savoir si elle...
303	L	1h44'28	Oui, mais avec d'autres formateurs de FLE...
304	F	1h44'31	Oui... alors ce... je suis en train de réfléchir mais heu... ce qui me fait dire ça, c'est qu'il y a une formatrice sur Angers heu... qui devait se former au FLE, une formatrice interne, alors est-ce que ça n'a pas été vu comme ça ? Parce que cette formatrice-là de FLE venait juste en renfort momentanément pour former d'autres formateurs... sur le FLE à Angers, c'est peut-être pour ça que je ne la vois plus aussi, c'est possible. Alors après oui peut-être, peut-être que ça peut être vu.
305	L	1h45'55	Euh... est-ce que tu voulais ajouter des choses par rapport à ce point-là ? donc, où je te demandais comment tu repères les personnes en difficulté.
306	F	1h46'11	Non (<i>inaudible</i>).

316	L	1h49'48	Et par la suite, tu m'as expliqué que tu as ressentie de l'entraide dans ce groupe.
317	F	1h49'55	Oui alors, quand je dis que j'ai ressenti de l'entraide dans ce groupe, je l'ai ressenti heu... surtout par rapport à deux personnes. C'était par rapport à un moment où heu... je reprenais une correction, je faisais une correction et heu... je la faisais à l'oral. Et j'ai bien senti... il y a une personne qui s'est prononcée en disant : « <i>Mais il faudrait réécrire la correction au tableau</i> » en disant pour ces personnes-là car il avait déjà bien compris lui que... que... qu'elles avaient des difficultés à reprendre la correction. Et c'est là que je me suis dit oui effectivement. Donc c'est en ça que je me suis dit quelque part s'il a cerné et qu'il a voulu que j'écrive au tableau, c'est que... heu... il y avait ce sentiment d'aide vis-à-vis de ces personnes-là.
318	L	1h50'53	Est-ce qu'il y a autre chose que tu souhaites ajouter ?
319	F	1h50'56	Non. Après, je pense que j'aurais d'autres réflexions à mener, mais... parce qu'au final on le réécoute une première fois, mais... alors c'est vrai que c'est long car il faut noter au fur et à mesure mais il faudrait avoir une deuxième écoute, car il y a peut-être d'autres choses qui remonteraient lors d'une réécoute.
320	L	1h51'11	Oui peut-être... c'est à creuser. Merci beaucoup (prénom de la formatrice).

C. Annexe n°3 – D'après le modèle de l'activité de Yves Clot

Contexte : GRETA-CFA



D. Annexe n°4 – Grille nationale d'évaluation en prévention santé et environnement au CAP

Annexe III - Grille nationale d'évaluation en prévention santé et environnement au CAP

Épreuve de Prévention Santé Environnement (PSE) au CAP																								
Contrôle en cours de formation (CCF) - Exemple de grille d'évaluation de la situation d'évaluation 2 - durée 50 minutes																								
Cette grille sera adaptée par chaque enseignant (nombre de questions, pondération des réponses...)																								
SESSION :		NOM prénom CANDIDAT :										NOM ÉVALUATEUR :												
Compétences	Niveaux de maîtrise NT=Non Traité ; I=Insuffisant ; A=Acceptable ; M=Maîtrisé																							
	C1-C6		C2		C3			C4			C5			Répartition des points par thématique										
Questions	Réponses attendues pour un niveau maîtrisé	NT	I	A	M	NT	I	A	M	NT	I	A	M	NT	I	A	M	5 à 7 points		4 à 6 points		4 à 6 points		
																		Thématique A		Thématique B et/ou D		Thématique C		
																			Note candidat	Pondération	Note candidat	Pondération	Note candidat	Pondération
Q1	R1																		1,5	2				
Q2	R2	X																			0	1		
Q3	R3				X														2	2				
Q4	R4																		1	1				
Q5	R5								X														1,5	2
Q6	R6																		0,5	0,5				
Q7	R7																		0,5	0,5				
Q8	R8																				1	1		
Q9	R9								X										0,5	1				
Q10	R10		X																		1	2		
Q11	R11																						1,5	2
Q....	R....																							
Pondération																6	7	2	4	3	4	15		
Note obtenue par le candidat / 15 points																						11	/15	
Commentaire(s)																								

E. Annexe n°5 – Référentiel Prévention Santé Environnement pour les CAP



Annexe

Prévention-santé-environnement

Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle

Sommaire

Préambule

Finalités et enjeux

Compétences à développer

Repères pour l'enseignement

Modalités de lecture

Thématique A : L'individu responsable de son capital santé

Thématique B : L'individu responsable dans son environnement

Thématique C : L'individu dans son milieu professionnel, impliqué dans la prévention des risques

Thématique D : L'individu consommateur averti

Préambule

Finalités et enjeux

L'enseignement de prévention-santé-environnement (PSE) conforte et complète les acquis de la scolarité obligatoire, notamment ceux relevant de la culture scientifique et de la maîtrise de la langue. Il contribue aux actions prioritaires d'éducation et de prévention définies par les plans nationaux et européens dans les champs de la santé, de l'environnement et de la santé au travail. Il participe également à la construction du parcours éducatif de santé et du parcours citoyen.

Dans le cadre de la formation « tout au long de la vie », cet enseignement prend en compte la diversité des besoins et des attentes des élèves.

Cet enseignement est dispensé et évalué par les professeurs de biotechnologies santé environnement.

Il vise à former des individus responsables, sensibilisés à la prévention au sein de leur environnement, en particulier professionnel, en développant chez les élèves¹ :

- des connaissances dans le cadre de la prévention, de la santé et de l'environnement ;
- une approche analytique s'appuyant sur différentes démarches ;
- une culture scientifique, la distinction entre des faits scientifiques et des idées préconçues qui aiguisent le sens critique et autorise des choix éclairés ;
- des compétences sociales et civiques permettant de s'insérer dans la société, dans le respect de soi et des autres ;
- un comportement responsable vis-à-vis de sa santé et de son environnement.

Les objectifs de formation de l'enseignement de PSE s'organisent autour de quatre grandes thématiques :

- A. l'individu responsable de son capital santé ;
- B. l'individu responsable dans son environnement ;
- C. l'individu dans son milieu professionnel, impliqué dans la prévention des risques ;
- D. l'individu consommateur averti.

Ces thématiques comportent des modules qui permettent de construire des compétences et de mobiliser des notions clés associées dans des situations de complexité croissante. Selon une logique spiralaire, certaines notions sont reprises et approfondies tout au long de la formation, en particulier dans le domaine de la prévention des risques professionnels. Cette approche favorise la consolidation des acquis et leur approfondissement par l'appropriation de nouvelles notions au fur et à mesure que se développe l'expérience du milieu professionnel, notamment au travers des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP).

Ce programme permet d'acquérir des notions de biologie humaine et d'écologie qui conduisent l'élève à mieux connaître son corps, à comprendre son fonctionnement physiologique et à découvrir les impacts environnementaux de ses activités. Cette formation éclaire les choix de l'élève relatifs à sa santé et au respect de l'environnement. Elle l'amène également à construire son jugement, à développer des arguments à partir des faits scientifiques objectifs étayés par des données quantitatives issues de statistiques ou de l'analyse de documents scientifiques.

¹ Ici, comme dans l'ensemble du texte, le terme « élève » désigne l'ensemble des publics de la voie professionnelle : élève sous statut scolaire, apprenti ou adulte en formation.

L'enseignement de PSE contribue, au travers des activités d'apprentissage proposées, à la maîtrise de la langue. Les interventions et comptes rendus oraux et écrits, la confrontation des avis lors des travaux de groupe font l'objet d'une vigilance particulière.

Un travail interdisciplinaire est mené avec les professeurs en charge de l'enseignement professionnel de la spécialité suivie par l'élève ; il permet de donner tout son sens à la prévention des risques professionnels.

L'enseignement de PSE se prête à d'autres rapprochements et croisements, notamment avec :

- l'éducation physique et sportive qui contribue aux actions prioritaires d'éducation et de prévention dans les domaines de la santé, du travail et de l'environnement ;
- le français, l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique ;
- les mathématiques, la physique-chimie.

Des projets peuvent être conduits en partenariat avec le personnel infirmier scolaire, avec le CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) ou dans le cadre du service sanitaire.

L'élève apprécie ses progrès au fil de sa formation grâce à l'explicitation des attendus indiqués dans les deux premières colonnes du programme.

Compétences à développer

Cet enseignement vise à développer, au travers des activités proposées dans les différents modules du programme, les compétences transversales suivantes :

Compétence 1 : Traiter une information.

Compétence 2 : Appliquer une méthode d'analyse dans une situation donnée.

Compétence 3 : Mettre en relation un phénomène physiologique, un enjeu environnemental, une disposition réglementaire, avec une mesure de prévention.

Compétence 4 : Proposer une solution pour résoudre un problème lié à la santé, l'environnement ou la consommation.

Compétence 5 : Argumenter un choix.

Compétence 6 : Communiquer à l'écrit et à l'oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté.

Il vise également à former des Sauveteurs Secouristes du Travail (DDT) capables d'intervenir rapidement et efficacement lors d'une situation d'accident du travail. Cette formation permet d'acquérir les connaissances et de développer les compétences attendues pour apporter les premiers secours en attendant l'arrivée des secours.

La formation est dispensée par un professeur formateur SST, certifié par l'INRS et à jour de ses formations de maintien et actualisation des compétences (recyclages).

Repères pour l'enseignement

Une démarche inductive à partir de l'analyse de situations concrètes de la vie sociale, professionnelle ou de faits d'actualités, permet de comprendre les notions clés associées.

L'enseignement de PSE recourt à des démarches pédagogiques variées intégrant l'utilisation du numérique (recherches internet, vidéos de simulation physiologique, jeux sérieux, utilisation de logiciel capteur...). Le programme mentionne à titre d'exemples des activités. Le professeur adapte son enseignement à la diversité des élèves, à la singularité de leur environnement professionnel et à la spécialité du CAP qu'ils préparent.

Pour chacune des étapes de la démarche d'analyse et de résolution de problème, le professeur dispose de nombreux outils méthodologiques. Parmi les méthodes d'analyse

prises en œuvre, certaines, caractéristiques de l'évaluation des risques professionnels, prennent en compte les risques spécifiques au métier. Ces démarches font appel à des outils qui sont appréhendés progressivement durant la (les) classe(s) préparant au CAP.

Les objectifs visés, explicités dans la colonne de gauche des tableaux ci-après, sont des actions que l'élève met en œuvre en s'appuyant systématiquement sur des supports de nature et de forme variées (numériques ou imprimés).

Modalités de lecture

Les quatre grandes thématiques du programme de prévention-santé-environnement se déclinent en plusieurs modules, eux-mêmes introduits par une présentation de leurs enjeux qui en précise les attendus.






Les notions traitées au collège (cycle 4) en lien avec les contenus du module sont rappelées et les liens avec les autres enseignements sont précisés en fin de module. Chacune des parties précise les notions déjà abordées dans les programmes de sciences de la vie et de la Terre (SVT), de technologie, de physique-chimie, d'enseignement moral et civique (EMC), d'éducation physique et sportive (EPS) de collège. Ces notions sont explicitement remobilisées afin que soit ensuite assurée la maîtrise de nouvelles notions s'appuyant sur les acquis des élèves.

Les modules sont construits selon le principe suivant :

- les deux premières colonnes du programme permettent d'identifier les objectifs ciblés (colonne de gauche) et les notions clés associées (colonne du milieu) indissociables que l'élève doit avoir acquises en fin de formation ; dans la colonne présentant les notions clés associées, la mise en relation de deux mots par une barre oblique attire l'attention sur le risque de confusion possible par les élèves et la nécessité de distinguer explicitement le sens de ces éléments ;
- la colonne de droite propose un choix d'activités et de supports d'apprentissage pour atteindre tout ou partie de ces objectifs et faire acquérir ces notions.

Chaque module est présenté sous la forme d'un tableau à lecture horizontale : chaque objectif ciblé mobilise les notions associées. Des activités et supports d'apprentissage sont proposés pour atteindre tout ou partie de cet objectif. Une lecture verticale de la colonne présentant les notions clés associées permet également d'identifier les notions que l'élève doit avoir assimilées en fin de formation.

Exemple de tableau :






Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) :		
Objectifs que l'élève doit atteindre pour répondre aux enjeux du module.	<ul style="list-style-type: none"> Notions ou concepts en lien avec les objectifs ciblés que l'élève doit s'approprier progressivement au cours de la formation. 	<p>Propositions d'activités et de supports que le professeur peut utiliser. Il conserve toutefois sa liberté pédagogique.</p> <p><i>Des symboles sont utilisés afin de permettre un repérage simplifié :</i></p> <ul style="list-style-type: none">  Activité nécessitant un logiciel, une animation vidéo... (situations où l'animation est nécessaire à la compréhension. Par exemple, des vidéos expliquant le fonctionnement d'un appareil ou d'un organe).  Activité qui place l'élève dans une situation de recherche et d'analyse (exploitation d'un corpus de documents : traitement de l'information...).  Activité en lien avec l'entreprise.  Activité particulièrement propice au travail de groupes et aux projets.
 Liens avec d'autres programmes ou entre différents modules du programme.		

Thématique A : L'individu responsable de son capital santé

Module A1 : Le système de santé








Ce module vise à développer la notion de « capital santé » afin que l'élève prenne conscience de sa responsabilité vis-à-vis de sa santé et de celle des autres, dans un système de santé solidaire.

La politique de santé donne lieu à des plans nationaux dont les enjeux sont la prévention collective et individuelle. Elle repose sur un principe de solidarité nationale garantissant l'accès à la santé pour tous.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) : Enjeux éducatifs des sciences de la vie et de la Terre (SVT) : expliquer les politiques en matière de préservation de la santé. EMC : la responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement, de la santé.</p>		
Identifier dans les plans santé les thématiques du programme de PSE.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan santé ▪ Prévention 	 À partir de plans santé choisis repérer les informations nécessaires à l'introduction des thèmes du programme de PSE (exemples de sources : www.vie-publique.fr ; www.santepubliquefrance.fr).
Expliquer les effets des facteurs internes et externes sur la santé d'un individu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individu ▪ Santé (selon l'OMS) ▪ Capital santé ▪ Facteur interne ▪ Facteur externe 	 Exploitation d'exemples et de témoignages qui présentent l'impact de l'environnement, des habitudes de vie et des facteurs internes sur la santé des individus (par exemple : l'âge, le sexe, le niveau de pollution, les conditions de travail, la consommation de tabac, alcool, l'alimentation, l'usage de drogue...).
Expliquer le principe de solidarité nationale de la sécurité sociale. Présenter l'intérêt du parcours de soins coordonné, de la carte vitale et du dossier médical partagé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solidarité ▪ Assurance maladie ▪ Parcours de soins coordonné 	 Études de données chiffrées sur le coût réel des soins (exemples : coût d'une opération de l'appendicite, coût d'une journée d'hospitalisation...) afin de mettre en évidence l'intérêt du principe de solidarité du système de santé en France.  Comparaison d'un relevé de prestations dans le cadre d'un parcours santé et hors parcours.  Exploitation des sites www.ameil.fr et www.dmp.fr







Module A2 : Le sommeil, un rythme biologique

Ce module vise à démontrer l'importance du rôle du sommeil pour la santé d'un individu. L'élève examine les effets du travail de nuit et la notion de rythme biologique ; il comprend la nécessité d'adopter un mode de vie favorisant un sommeil récupérateur.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : SVT : Le rythme cardiaque, le rythme respiratoire.		
Identifier les caractéristiques de la fonction physiologique « sommeil ».	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rythmes biologiques ▪ Fréquence ▪ Cycle 	<ul style="list-style-type: none">  Illustration à partir d'autres exemples de rythmes biologiques proposés par les élèves.  Exploitation d'une documentation sur l'alternance jour/nuit et la production de mélatonine.
Présenter les rôles du sommeil.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récupération physique ▪ Récupération mentale 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse de schémas et de graphiques, qui établissent des liens entre les différentes phases d'un cycle du sommeil et la récupération physique et mentale.
Identifier les effets et les conséquences professionnelles et sociales du manque de sommeil.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effets / conséquences 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse d'activités professionnelles (travail de nuit, travail posté, décalage horaire...).  Réalisation de tests de somnolence en ligne.
Proposer des mesures pour favoriser un sommeil récupérateur.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévention individuelle ▪ Hygiène du sommeil 	<ul style="list-style-type: none">  Étude des effets des stimulants (caféine, drogues...) et de l'alcool sur le sommeil. Études qui démontrent l'impact des écrans sur l'endormissement et le sommeil.  Exploitation de la journée internationale du sommeil.







Module A3 : L'activité physique





Ce module vise à démontrer les bienfaits sur l'organisme d'une activité physique nécessaire au bien-être physique, mental et social. L'élève comprend que la contraction musculaire est liée à la dépense énergétique. L'activité physique ne se limite pas à une activité sportive de loisir ou de compétition : il s'agit de toute forme de mouvement. Cette activité prévient les effets d'une sédentarité excessive.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : SVT : Rythmes cardiaque et respiratoire, et effort physique. Expliquer comment le système nerveux et le système cardiovasculaire interviennent lors d'un effort musculaire, en identifiant les capacités et les limites de l'organisme.		
Expliquer la relation entre le travail musculaire et les différents systèmes du corps humain lors d'une activité physique.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraction musculaire ▪ Système nerveux ▪ Système cardiorespiratoire 	 À partir d'une mise en activité physique des élèves, faire décrire les changements observés au niveau respiratoire et cardiaque et établir les relations avec le système nerveux.
Identifier les éléments consommés et rejetés lors de la contraction musculaire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consommation d'énergie ▪ Production de déchets 	 Exploitation de vidéos présentant le fonctionnement du muscle squelettique (réseau Canopé).  Étude de données chiffrées expérimentales ou de courbes mettant en évidence les éléments consommés par le muscle avant et après effort.
Proposer des arguments en faveur d'une activité physique régulière.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité physique ▪ Sédentarité ▪ Bien-être physique ▪ Bien-être social ▪ Bien-être mental 	 Exploitation du site www.mangerbouger.fr pour repérer les bienfaits de l'activité physique et des risques liés à la sédentarité.  Utilisation d'un podomètre ou d'une application mobile.
 Liens avec l'EPS : le programme propose différentes formes scolaires d'Activités Physiques, Sportives, Artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves de s'épanouir et d'y éprouver du plaisir.		

Module A4 : Les addictions








Ce module vise à montrer que l'addiction ne se limite pas à la consommation de produits mais peut aussi concerner des comportements (jeux en ligne, fréquentation assidue des réseaux sociaux...). L'étude des effets des substances (alcool, cannabis) permet d'en distinguer la dangerosité. La connaissance du cadre réglementaire de la prévention et de la répression conforte cette attitude éclairée.






Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) :		
SVT : Mise en évidence du rôle du cerveau dans la réception et l'intégration d'informations multiples (messages nerveux, centres nerveux, nerfs, cellules nerveuses). Relier quelques comportements à leurs effets sur le fonctionnement du système nerveux.		
Repérer des facteurs de risques pouvant conduire à une addiction comportementale et/ou à un produit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Addiction ▪ Facteurs de risque addictif ▪ Pratiques addictives 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse de témoignages, d'études statistiques, de photos pour repérer des facteurs pouvant conduire à des pratiques addictives.  Analyse de situations présentant différentes pratiques addictives pour différencier l'addiction comportementale de l'addiction aux produits.
Identifier les effets de l'alcool, du cannabis et de la polyconsommation sur la santé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effets immédiats ▪ Effets à long terme ▪ Polyconsommation 	<ul style="list-style-type: none">  Utilisation de lunettes de simulation des effets de l'alcoolémie ou de la prise de drogues pour une prise de conscience des effets sur le système nerveux.  Exploitation de ressources pour mettre en évidence les effets de l'alcool, du cannabis et de la polyconsommation sur la santé, sur la vie sociale et personnelle.
Identifier les conséquences des conduites addictives avec ou sans produits.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conséquences personnelles ▪ Conséquences professionnelles ▪ Conséquences sociales 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse d'articles de presse (accidents liés à l'alcool, au cannabis, addiction aux réseaux sociaux, aux jeux vidéo...).  Exploitation de vidéos, de témoignages d'anciens consommateurs.

<p>Proposer des actions de prévention face aux conduites addictives à l'alcool et au cannabis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévention individuelle ▪ Prévention collective 	<ul style="list-style-type: none">  Identification de structures d'aide et de soutien, de sites (drogues info service, INRS...).  Exploitation de supports de campagnes de sensibilisation sur les risques liés aux conduites addictives.
<p>Comparer les réglementations appliquées pour la consommation et la vente des substances licites et celles relatives aux substances illicites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Loi ▪ Produit licite ▪ Produit illicite ▪ Prévention ▪ Répression 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation d'extraits d'articles de loi (code de la route, code de santé publique, code du travail), règlement intérieur, consultation de sites Internet (www.mildeca.fr ; www.securite-routiere.gouv.fr ; www.inrs.fr ; www.alcool-info-service.fr) pour identifier les mesures de prévention et de répression en distinguant substance licite (l'alcool) et une substance illicite (le cannabis)
<p> - Lien avec le personnel infirmier, les associations agréées.</p> <p>- Lien avec l'éducation à la sexualité : Circulaire 2018-111 du 12 septembre 2018 (BOEN N°33 du 12/09/2018) qui renvoie aux trois séances annuelles d'éducation à la sexualité.</p> <p>- Lien avec le service sanitaire.</p> <p>- Lien avec le parcours éducatif de santé (circulaire 2016-008 du 28/01/2016).</p>		

Module A5 : La sexualité – la contraception




Ce module apporte les connaissances des étapes et des organes de la reproduction nécessaires à la compréhension des modes d'action des différents moyens de contraception. Il sensibilise l'individu aux enjeux d'un comportement respectueux et responsable pour lui et les autres.








Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>SVT : Relier le fonctionnement des appareils reproducteurs à partir de la puberté aux principes de la maîtrise de la reproduction.</p> <p>Puberté ; organes reproducteurs, production de cellules reproductrices, contrôles hormonaux.</p> <p>Expliquer sur quoi reposent les comportements responsables dans le domaine de la sexualité : fertilité, grossesse, respect de l'autre, choix raisonné de la procréation, contraception, prévention des infections sexuellement transmissibles.</p>		
<p>Décrire les étapes de la reproduction sexuée, de la production des gamètes jusqu'à la nidation.</p> <p>Identifier les organes sur lesquels agissent les hormones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spermatozoïde ▪ Ovule ▪ Fécondation ▪ Nidation ▪ Hormone 	<p> Exploitation de vidéos sur la fécondation, de témoignages, d'extrait de films, de sites (www.reseau-canope.fr).</p> <p> Analyse de schémas ou de photos présentant la production des gamètes mâles et femelles.</p> <p> Analyse sur un schéma du niveau d'intervention des hormones sur les organes de l'appareil reproducteur.</p>
<p>Choisir une contraception préventive adaptée à partir du mode d'action d'un moyen de contraception.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraception préventive féminine ▪ Contraception préventive masculine 	<p> Exploitation de sites internet (exemples : www.filsantejeunes.com ; www.choisirsacontraception.fr).</p> <p> Intervention de professionnels de santé : infirmière, psychologue de l'éducation nationale, Centre de planification et d'éducation familiale (CPEF)...</p> <p> Utilisation d'une mallette « contraception ».</p> <p> Analyse de documentation sur les différents moyens de contraception.</p>

Distinguer contraception d'urgence et interruption volontaire de grossesse.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraception d'urgence ▪ IVG 	 Analyse de textes réglementaires et recherche de délai légal.  Exploitation du site www.ivg.gouv.fr
Identifier les missions d'une structure d'accueil, d'aide et de soutien.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévention de la grossesse 	 Intervention des professionnels de santé pour présenter les missions d'accompagnement des structures locales.  Repérage des différentes structures locales sur un plan.
 <ul style="list-style-type: none"> - Lien avec l'éducation à la sexualité : circulaire 2018-111 du 12 septembre 2018 (BOEN N°33 du 12/09/2018) qui renvoie aux trois séances annuelles d'éducation à la sexualité. - Lien avec le parcours éducatif de santé (circulaire 2016-008 du 28/01/2016). - Lien avec le service sanitaire. 		

Module A6 : Prévenir les infections sexuellement transmissibles









Ce module vise à apporter des connaissances scientifiques sur les infections sexuellement transmissibles (IST) afin que l'élève mesure leur dangerosité, identifie les comportements à risques et adopte des mesures de prévention adaptées, dans le respect de soi et du partenaire.



Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : SVT : Expliquer sur quoi reposent les comportements responsables dans le domaine de la sexualité : fertilité, grossesse, respect de l'autre, choix raisonné de la procréation, contraception, prévention des infections sexuellement transmissibles.		
Caractériser une infection sexuellement transmissible. Identifier les moyens de transmission d'un agent responsable d'IST.	Infection Agents responsables (origine bactérienne/origine virale) Modes de contamination Symptômes VIH/SIDA	 Exploitation d'illustrations, de brochures (planning familial, INPES) pour mettre en évidence les facteurs de transmission d'une IST.  Exploitations de vidéos présentant des méthodes de protection pour éviter la transmission (www.info-ist.fr/prevention).  Analyser des ressources (www.sida-info-service.org) concernant la transmission du VIH et la pathologie (SIDA).

Citer des moyens simples pour prévenir la transmission et le développement d'une IST.	Préservatifs Vaccin Dépistage	 Analyse d'affiches INPES, de documents mettant en évidence tous les moyens de prévention de la transmission d'une IST.
Repérer à l'aide d'une ressource la conduite à tenir suite à une prise de risque ou à une contamination.	Prise de risque Contamination Traitement curatif	 Utilisation de mallettes pédagogiques, de jeux de l'IREPS.  Intervention de professionnels de santé (personnel infirmier, conseillère de planning familial, CPEF).  Visite du Centre de planification et d'éducation familiale ou du planning familial.
Identifier les missions des structures d'accueil, d'aide et de soutien.	Dépistage Prévention d'une IST	 Intervention des professionnels de santé pour présenter les missions d'accompagnement des structures locales.  Repérage sur un plan des différentes structures locales.
 <ul style="list-style-type: none"> - Lien avec l'éducation à la sexualité : circulaire 2018-111 du 12 septembre 2018 (BOEN N°33 du 12/09/2018) qui renvoie aux trois séances annuelles d'éducation à la sexualité. - Lien avec le parcours éducatif de santé (circulaire 2016-008 du 28/01/2016). - Lien avec le service sanitaire. 		

Module A7 : L'alimentation adaptée à son activité

Ce module vise à conforter la connaissance des principes de l'équilibre alimentaire pour ensuite les adapter en tenant compte des contraintes liées à son activité professionnelle.




Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) : SVT : expliquer le devenir des aliments dans le tube digestif. - Système digestif, digestion, absorption ; nutriments. Relier la nature des aliments et leurs apports qualitatifs et quantitatifs pour comprendre l'importance de l'alimentation pour l'organisme (besoins nutritionnels) : groupes d'aliments, besoins alimentaires, besoins nutritionnels et diversité des régimes alimentaires.</p>		
Repérer les besoins nutritionnels en lien avec l'état physiologique.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoins énergétiques ▪ Besoins fonctionnels ▪ Facteur de variation 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation de photolangages pour identifier les représentations des élèves sur les besoins nutritionnels.  Analyse de ressources mettant en évidence les facteurs de variation des besoins selon l'état physiologique de l'individu.
Indiquer les principes d'une alimentation équilibrée.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nutriment/aliment ▪ Groupes alimentaires ▪ Composition d'un repas ▪ Rythme alimentaire 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse de données qualitatives et quantitatives sur les besoins nutritionnels et les apports alimentaires.  Exploitation du programme national nutrition santé (PNNS) pour identifier les bonnes pratiques alimentaires.  Jeux sérieux sur l'équilibre alimentaire.
Identifier, à partir de compositions et de répartitions de repas, les erreurs fréquentes et proposer des améliorations.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répartition des prises alimentaires ▪ Grignotage ▪ Excès ▪ Carences 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse de compositions de repas au cours d'une journée, d'une semaine pour discuter les améliorations à apporter (situations, témoignages).
Expliquer les conséquences des erreurs alimentaires sur la santé de l'individu et sur son activité professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conséquences ▪ Activité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation de sites officiels www.santepubliquefrance.fr (nutriscore) ; www.reseau-canope.fr  Exploitation d'activités professionnelles, avec le professeur de l'enseignement professionnel.




Effectuer un choix alimentaire raisonné parmi plusieurs propositions en tenant compte des contraintes professionnelles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraintes professionnelles ▪ Prévention 	 Exploitation d'activités professionnelles pour choisir comment s'alimenter en tenant compte des contraintes professionnelles.
 Lien avec l'enseignement professionnel spécifique du diplôme.		

Thématique B : L'individu responsable dans son environnement

Module B1 : Les ressources en eau






Ce module vise à sensibiliser les élèves aux enjeux planétaires et locaux de la gestion de l'eau et à développer chez eux un comportement éthique et responsable dans leur consommation en eau au quotidien.




Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>SVT : Caractériser quelques-uns des principaux enjeux de l'exploitation d'une ressource naturelle par l'être humain, en lien avec quelques grandes questions de société.</p> <p>L'exploitation de quelques ressources naturelles par l'être humain (eau, sol, pétrole, charbon, bois, ressources minérales, ressources halieutiques...) pour ses besoins en nourriture et ses activités quotidiennes.</p>		
Identifier les différentes ressources d'eau disponibles (du niveau local au niveau planétaire) et leurs limites.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eau douce - eau salée ▪ Eaux de surface - eaux souterraines ▪ Répartition quantitative ▪ Pénurie 	 Analyse de graphiques présentant les répartitions d'eau douce disponible à l'échelle locale ou dans le monde à l'aide d'un planisphère.
Repérer les éléments du cycle domestique de l'eau dans un texte, sur un schéma ou dans une vidéo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potabilisation de l'eau ▪ Eau potable ▪ Eau usée ▪ Épuration de l'eau usée ▪ Coût 	 Exploitation d'une vidéo sur le cycle urbain de l'eau d'après le site www.cieau.com (centre d'information sur l'eau).
Analyser la consommation directe et indirecte en eau d'un ménage, d'une entreprise de production.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postes de consommation ▪ Empreinte en eau ▪ Eau virtuelle 	 Exploitation de campagnes de sensibilisation, des données chiffrées sur la consommation des ménages.

		 Comparaison du coût en eau pour la fabrication d'un produit (aliment, vêtement...).
Repérer des mesures de prévention individuelle et collective pour préserver l'eau.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesures individuelles ▪ Mesures collectives 	 Exploitation de vidéos concernant les gestes éco-citoyens.  Réalisation d'affiches de sensibilisation en collaboration avec le professeur d'arts appliqués.

Module B2 : Les risques majeurs






Les événements naturels (inondations, tempêtes, cyclone...) étant de plus en plus fréquents en France (métropole et outre-mer), ce module vise à former des citoyens capables de comportements adaptés au risque et d'en limiter les conséquences.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>SVT : Les phénomènes naturels : risques et enjeux pour l'être humain, notions d'aléas, de vulnérabilité et de risque en lien avec les phénomènes naturels.</p> <p>Technologie : Les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines.</p> <p>Prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1) : Notion de risque, d'alerte aux populations : conduite à tenir.</p>		
Identifier un risque majeur.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Risque majeur ▪ Aléa ▪ Enjeu ▪ Risque naturel ▪ Risque technologique ▪ Fréquence ▪ Gravité 	 Étude d'articles de presse, de photos et d'exemples de situations relatant différents risques pour repérer un risque majeur à l'aide des critères qui le caractérise.  Exploitation de la courbe de Farmer.  Utilisation de jeux de cartes (www.risques-majeurs.info : les aventuriers du risques).
Repérer les risques majeurs au niveau local.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information ▪ Territoire communal 	 Exploitation du DICRIM (Document d'information communal sur les risques majeurs).  Lien avec les exercices PPMS de l'établissement (plan particulier de mise en sûreté).

Repérer la conduite à tenir en cas d'alerte à la population.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Signal d'alerte aux populations ▪ Protection ▪ Sécurité 	<ul style="list-style-type: none">  Écoute du signal de début et de fin d'alerte à la population.  Exploitation de vidéos, ou de situations mettant en scène une alerte à la population.  Organisation et retour sur expérience d'un exercice PPMS.
--	---	---

Module B3 : Les ressources en énergie







Ce module vise à sensibiliser aux enjeux planétaires, notamment écologiques, de la gestion des ressources en énergie. L'élève acquiert des connaissances sur l'exploitation des ressources et la consommation des énergies. Il est sensibilisé aux économies d'énergie.







Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>SVT : Caractériser quelques-uns des principaux enjeux de l'exploitation d'une ressource naturelle par l'être humain, en lien avec quelques grandes questions de société.</p> <p>L'exploitation de quelques ressources naturelles par l'être humain (eau, sol, pétrole, charbon, bois, ressources minérales, ressources halieutiques...) pour ses besoins en nourriture et ses activités quotidiennes.</p> <p>Comprendre et expliquer les choix en matière de gestion de ressources naturelles à différentes échelles.</p> <p>Proposer des argumentations sur les impacts générés par le rythme, la nature (bénéfiques/nuisances), l'importance et la variabilité des actions de l'être humain sur l'environnement.</p> <p>Physique-chimie : Sensibiliser les élèves aux économies d'énergie.</p>		
Caractériser les énergies renouvelables et les énergies non renouvelables.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Épuisable ▪ Renouvelable ▪ Polluante 	<ul style="list-style-type: none">  Comparaison de la consommation énergétique d'un habitat passif et d'un habitat traditionnel.  Exploitation du site www.ademe.fr, analyse de différentes formes d'énergie.  Exploitation de campagnes de sensibilisation sur les énergies à partir du site www.goodplanet.org
Identifier l'impact environnemental et sanitaire des différents modes de consommation énergétique.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dérèglements climatiques ▪ Effet de serre ▪ Empreinte carbone ▪ Épuisement des réserves ▪ Pollutions ▪ Maladies respiratoires 	<ul style="list-style-type: none">  Comparaison de l'impact environnemental des différents moyens de transports.  Comparaison de l'empreinte carbone à partir d'étiquettes de produits.

		 Exploitation de rapports sanitaires www.anses.fr  Jeux sérieux sur la qualité de l'air www.airducation.eu
Proposer des mesures individuelles et collectives afin de maîtriser la consommation en énergie.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesures individuelles ▪ Mesures collectives 	 Exploitation de fiches pratiques à partir du site d'information du médiateur national de l'énergie www.energie-info.fr/Fiches-pratiques

Module B4 : Le bruit au quotidien

Ce module vise à apporter des connaissances scientifiques sur l'audition et le bruit afin que l'élève adopte un comportement instruit des risques liés au bruit et soucieux de sa prévention.



Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) :		
Physique-chimie : décrire les conditions de propagation d'un son, relier la distance parcourue par un son à la durée de propagation. Les activités proposées permettent de sensibiliser les élèves aux risques auditifs.		
Caractériser le bruit par son intensité et sa fréquence.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son / bruit ▪ Onde sonore ▪ Intensité (dB(A)) ▪ Fréquence ▪ Seuil d'audibilité 	 Réalisation d'expériences pour mettre en évidence les vibrations provoquées par un son.  Utilisation d'un sonomètre pour mesurer le niveau de bruit ambiant puis analyse des résultats.  Positionnement des bruits du quotidien sur une échelle du bruit.
Identifier les deux grandeurs à prendre en compte pour préserver son audition.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durée d'exposition ▪ Niveau sonore (seuil de risque) 	 Exploitation de données expérimentales mettant en relation le niveau sonore et la durée d'exposition.
Expliquer le trajet du son dans l'oreille.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appareil auditif ▪ Oreille interne 	 Visionnage de vidéos sur le trajet du son.  Utilisation de maquette de l'oreille, schéma.

<p>Expliquer le rôle de chacune des trois grandes parties de l'oreille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onde sonore ▪ Influx nerveux 	<p> Exploitation d'une vidéo expliquant la captation, la transmission et la transformation de l'onde sonore.</p>
<p>Identifier les effets du bruit sur l'organisme. Repérer les conséquences du bruit sur la vie sociale et professionnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effets auditifs ▪ Effets extra-auditifs 	<p> Analyse de témoignages, étude de schémas pour cibler les systèmes affectés par le bruit (auditifs, nerveux, digestifs).</p> <p> Exploitation de documents de l'INRS, de santé publique www.santepubliquefrance.fr</p>
<p>Proposer des mesures de prévention contre le bruit dans la vie quotidienne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportement civique ▪ Réglementation ▪ Prévention ▪ Répression ▪ Protecteurs individuels contre le bruit 	<p> Analyse d'extraits de la réglementation en matière de bruit sur la musique amplifiée, le bruit de voisinage ; extraits du Code du travail.</p> <p> Exploitation de documents divers : dépliants de municipalités sur les bruits de voisinage, étiquettes d'appareils électro-ménagers précisant le niveau sonore...</p> <p> Utilisation d'applications sur téléphone évaluant le niveau sonore.</p>

Thématique C : L'individu dans son milieu professionnel, impliqué dans la prévention des risques





Module C1 : Les différents contrats de travail






Ce module vise à faire découvrir les différentes formes de contrat de travail et les conventions collectives que l'élève peut être amené à rencontrer dans son parcours professionnel.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) : EMC : comprendre la notion de droits et de devoirs, respecter les règles de la vie collectives, se positionner comme membre de la collectivité. L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire. Le vote et la notion de représentation, la notion de collectivité. Les codes (code de la route, code civil, code pénal...).</p>		
Identifier les spécificités des différents contrats de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CDI / CDD ▪ Contrat d'apprentissage 	 Comparaison de CDI, CDD, contrats d'intérim, d'apprentissage, de professionnalisation, afin d'en dégager les éléments communs et les spécificités.
Identifier droit et obligation dans un contrat de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrat ▪ Droits ▪ Obligations 	 Analyse de contrats de travail afin de faire émerger les droits et les obligations de chacun, en référence au Code du travail.

Module C2 : Les enjeux de la « santé et sécurité au travail »






Ce module sensibilise l'élève, qui débute sa formation professionnelle en établissement et en entreprise, aux enjeux de la santé et de la sécurité au travail. À partir de statistiques d'accidents du travail et de maladies professionnelles dans le secteur concerné, il mesure les enjeux et identifie les principaux risques de son secteur professionnel. Des connaissances réglementaires sont abordées pour que le futur professionnel soit autonome dans les démarches qu'il conduira en cas d'accident du travail ou de maladie professionnelle.







Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>Technologie : les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines.</p> <p>Physique-chimie : Sécurité pour soi et pour autrui : risque et gestion du risque.</p> <p>EPS : Évaluer les risques et apprendre à renoncer.</p>		
Identifier les enjeux de la santé et sécurité au travail pour les salariés.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enjeux humains ▪ Enjeux socio-économiques ▪ Accident du travail / Maladie professionnelle 	<p> Identification d'enjeux humains, sociaux et économiques par l'exploitation de ressources (www.travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail).</p> <p> Analyse de statistiques d'accident du travail (pour l'ensemble des salariés, pour les jeunes) ou de maladie professionnelle en lien avec le secteur professionnel concerné (www.risquesprofessionnels.ameli.fr).</p>
Différencier accident du travail et maladie professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lésion ▪ Exposition ▪ Chronique 	<p> Analyse de situations d'accident du travail ou de maladie professionnelle afin de les distinguer à l'aide des critères de différenciation.</p>
Repérer dans le Code du travail les dispositions réglementaires de l'employeur et du salarié en matière de santé et sécurité au travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadre réglementaire ▪ Responsabilité / obligations de l'employeur ▪ Droits / obligations du salarié 	<p> Exploitation des articles réglementaires du Code du travail afin de se familiariser avec son utilisation et de repérer les « titres » importants.</p>

<p>Identifier les dispositions réglementaires spécifiques aux « jeunes travailleurs » et/ou aux « nouveaux embauchés ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeune travailleur / nouvel embauché ▪ Cadre réglementaire 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation de ressources réglementaires (INRS, ministère du travail).  Exploitation de ressources issues de l'entreprise (PFMP, visites d'entreprises) en lien avec le professeur de l'enseignement professionnel.
<p>Décrire les démarches nécessaires en vue de la déclaration d'un accident de travail.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise en charge des soins ▪ Indemnités journalières ▪ Réparation / indemnisation ▪ Procédures 	<ul style="list-style-type: none">  Étude de documents, recherches sur des sites tels que www.service-public.fr ; www.ameli.fr  Analyse de convention de PFMP, d'un contrat d'apprentissage en lien avec le professeur d'enseignement professionnel.
<p> Lien avec l'enseignement professionnel spécifique du diplôme.</p>		

Module C3 : La démarche de prévention appliquée à une activité de travail




Dans ce module qui présente les bases incontournables de l'analyse d'une « activité de travail », l'élève comprend l'importance de respecter les consignes de sécurité. Il utilise des outils méthodologiques d'analyse pour dégager les composantes d'une activité de travail et identifier, à travers leur mise en relation, les dangers potentiels liés au poste de travail. Il prend conscience des risques et adopte une attitude responsable pour garantir sa sécurité et celle des autres.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
<p>Notions traitées au collège (cycle 4) :</p> <p>Technologie : les élèves prennent conscience des risques, qu'ils soient naturels ou liés aux activités humaines, et en analysent les causes et conséquences naturelles et humaines.</p> <p>Physique-chimie : sécurité pour soi et pour autrui : risque et gestion du risque.</p>		
Expliquer les consignes de sécurité au poste de travail lors de la mise en œuvre d'une activité professionnelle en plateau technique.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruction / information 	<p> Étude des consignes de sécurité et conduites à tenir relevées dans les zones d'activités professionnelles avec le professeur de l'enseignement professionnel : plateaux techniques, laboratoires, ateliers.</p> <p> Repérage des consignes de sécurité lors de la semaine d'accueil ou de la préparation aux PFMP.</p>
Analyser les composantes d'une activité de travail dans un secteur professionnel par une analyse simple ou à l'aide d'un outil méthodologique d'analyse au choix.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité de travail ▪ Outil d'analyse ▪ Individu ▪ Tâche ▪ Matériel ▪ Milieu 	<p> Utilisation de différents outils d'analyse (5M, QQQQCP, ITAMaMi), pour mettre en évidence les composants invariants d'une activité de travail.</p> <p> Repérage des éléments constitutifs d'une activité de travail en cours de réalisation sur un plateau technique avec les professeurs d'enseignement professionnel.</p>
Repérer les dangers en lien avec les dommages potentiels par observation d'une activité au poste de travail à partir de son analyse simple ou à l'aide d'outils méthodologiques.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poste de travail ▪ Danger ▪ Dommage 	<p> Exploitation d'observations réalisées sur un poste de travail à l'atelier avec le professeur d'enseignement professionnel spécifique, et en milieu professionnel.</p>

<p>Identifier danger(s) et risque(s) au(x)quel(s) l'opérateur est exposé à un poste de travail au cours de la réalisation d'une activité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danger ▪ Situation dangereuse ▪ Événement dangereux ▪ Risque ▪ Damage potentiel 	<p> Exploitation de photos, de vidéos réalisées à l'atelier, « TutoPrev' » ou brochure ED 840 (INRS) présentant les familles de risques.</p> <p> Identification des différents éléments d'une activité de travail à partir de vidéos, d'observations sur un plateau technique avec le professeur d'enseignement professionnel spécifique, à transférer en milieu professionnel lors des PFMP.</p>
<p>Expliquer sous forme rédigée ou sous forme d'un schéma la mise en relation des éléments d'apparition d'un dommage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Éléments d'apparition d'un dommage ▪ Démarche 	<p> Représentations schématiques, sous différentes formes, de la mise en relation cohérente des éléments d'apparition d'un dommage.</p>
<p>Choisir une mesure de protection à partir de l'identification d'un danger et du risque associé parmi une sélection.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection collective ▪ Protection individuelle 	<p> Recherche, classement et hiérarchisation des mesures de protection existantes sur le plateau technique avec le professeur d'enseignement professionnel spécifique.</p>
<p> - Lien avec l'enseignement professionnel.</p> <p> - Lien avec l'EPS : se préparer, connaître les risques, respecter la réglementation et appliquer les procédures d'urgence à mettre en œuvre dans les différents environnements de pratique pour s'y engager en sécurité.</p>		









Module C4 : La démarche de prévention appliquée à un risque spécifique au métier

Ce module vise à appliquer au métier, pour un risque prépondérant, la démarche d'analyse du risque en vue de choisir l'ensemble des mesures de protection adaptées.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : Aucune.		
Repérer la prépondérance d'un risque spécifique à un secteur professionnel donné parmi un ensemble de risques.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Risque spécifique ▪ Classification des risques 	 Exploitation de statistiques liées aux accidents du travail et aux maladies professionnelles pour repérer le risque le plus fréquent.
Appliquer une démarche d'analyse simple ou à l'aide d'outils méthodologiques au risque du secteur professionnel lors d'une activité au poste de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processus ▪ Dommage potentiel ▪ Démarche 	 Représentations schématiques de différentes formes possibles qui mettent en relation de façon cohérente les différents éléments du processus d'apparition d'un dommage potentiel.  Exploitation d'une vidéo présentant quelques moyens de prévention en milieu professionnel.
Mettre en évidence les effets physio-pathologiques du risque.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effets physio-pathologiques ▪ Santé 	 Exploitation de témoignages de salariés souffrant d'affections en lien avec le risque spécifique.  Exploitation de schémas anatomiques animés, de vidéos...
Proposer des mesures de protection collective et individuelle à partir d'une sélection.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection collective ▪ Protection individuelle 	 Projet de prévention des risques en lien avec le professeur du domaine professionnel.
 Lien avec l'enseignement professionnel.		








Module C5 : Les risques liés à l'activité physique du métier

Ce module vise à démontrer que, si l'activité physique est indispensable et même souhaitable pour un bon état de santé, elle peut, dans l'exercice du métier, être source d'atteintes de l'appareil locomoteur ou cause d'accidents qui peuvent entraîner une inaptitude au travail. L'élève doit être capable de comprendre les liens entre sa posture, sa fatigue musculaire lors d'une activité de travail et les risques d'atteinte à sa santé afin d'envisager des mesures de protection collectives et individuelles et de les mettre en œuvre.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : EPS : Évaluer les risques et apprendre à renoncer.		
Identifier les facteurs de risque en relation avec l'activité physique dans une activité de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité physique ▪ Statique ▪ Dynamique ▪ Posture 	<ul style="list-style-type: none">  Observation d'activités de travail sur les plateaux techniques avec le professeur d'enseignement professionnel spécifique, à transférer en milieu professionnel lors des PFMP.  Exploitation de photos, de vidéos réalisées à l'atelier pour mettre en évidence les facteurs de risque (exemples : gestes répétés, ports de charges lourdes, manutentions manuelles, efforts intenses, prolongés).
Repérer les dommages possibles consécutifs à l'activité physique lors de la mise en œuvre d'une activité de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatigue musculaire ▪ Troubles musculo-squelettiques ▪ Troubles ou maladies chroniques ▪ Accidents 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation de témoignages de salariés souffrant d'affections en lien avec les risques liés à l'activité physique.  Exploitation de schémas anatomiques animés, de vidéos...  Mise en relation des textes réglementaires avec les risques liés à l'activité physique.
Proposer des mesures de protection adaptées au risque en prenant en compte le caractère chronique ou immédiat du risque d'atteinte.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection collective ▪ Protection individuelle ▪ Sécurité physique ▪ Ergonomie ▪ Économie d'effort 	<ul style="list-style-type: none">  Recherche et catégorisation des mesures de protection existantes pour identifier celles liées à l'activité physique.  Mise en relation des mesures de protection avec les risques liés à l'activité physique, en prenant en compte leur caractère chronique.
 Lien avec l'enseignement professionnel spécifique.		





Module C6 : Les acteurs et les organismes de la prévention

Ce module vise à identifier les acteurs de prévention internes et externes à l'entreprise ainsi que leurs missions afin que l'élève identifie les bons interlocuteurs auxquels il faut soumettre une question relative à la prévention des risques professionnels

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : Aucune.		
Identifier les acteurs de prévention interne à l'entreprise.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévention ▪ « Salarié compétent » pour la protection et la prévention des risques professionnels (PPRP). 	 Exploitation des PFMP et de vidéos de l'INRS.
Expliquer les rôles du comité social et économique (CSE) liées à la santé et sécurité au travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instance représentative 	 Recueil d'informations lors des PFMP à partir d'un questionnaire élaboré avec les professeurs de PSE et d'enseignement professionnel.  Exploitation du site www.travail-emploi.gouv.fr
Identifier les missions du service de santé au travail.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Médecin du travail ▪ Intervenants en prévention des risques professionnels (IPRP) 	 Exploitation de plaquettes de présentation d'un service de santé au travail.
Identifier les missions des acteurs de prévention extérieurs à l'entreprise.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspection du travail 	 Exploitation de sites internet de l'inspection du travail ou de plaquettes pour comprendre le rôle de l'inspecteur du travail.  Exploitation de plaquettes de présentation de la CARSAT pour identifier les interlocuteurs et leurs rôles.
 Lien avec l'enseignement professionnel spécifique.		

Module C7 : Le suivi médical des salariés et la vaccination








Ce module vise à démontrer l'importance d'un suivi médical dans le cadre professionnel. La connaissance de ce suivi et des enjeux de la vaccination permet également de comprendre comment une attitude responsable vis-à-vis de sa propre santé engage aussi celle des autres.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) :		
SVT : Argumenter l'intérêt des politiques de prévention et de lutte contre la contamination et/ou l'infection : mesure d'hygiène, vaccination, action des antiseptiques et des antibiotiques.		
Énoncer les intérêts des visites médicales du salarié.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aptitudes au travail ▪ Suivi médical individuel ▪ Protection de la santé 	 Visite d'un service de santé au travail ou d'un centre mobile.
Expliquer le principe de la vaccination.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Micro-organisme ▪ Virulence atténuée ▪ Antigène ▪ Anticorps 	 Exploitation d'une vidéo expliquant la réponse immunitaire et le principe de la vaccination (www.risquesprofessionnels.ameli.fr).
Expliquer l'intérêt de la vaccination pour l'individu, pour la collectivité.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection individuelle ▪ Protection collective ▪ Vaccin obligatoire 	 Étude de courbes, de statistiques démontrant l'efficacité d'une couverture vaccinale sur une population donnée en lien avec la protection vaccinale individuelle.
 Lien avec l'enseignement professionnel spécifique.		

Module C8 : La gestion des situations d'urgence

Ce module vise à former des Sauveteurs Secouristes du Travail capables d'intervenir rapidement et efficacement lors d'une situation d'accident du travail. Cette formation permet d'acquérir les compétences nécessaires pour apporter les premiers secours en attendant l'arrivée des secours.







La formation est dispensée par un formateur SST à jour de ses recyclages en référence au « guide technique et document de référence de la formation SST (INRS) ».

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) :		
Le brevet de prévention de secours civiques de niveau 1 (PSC1) peut être acquis ou non.		
Assurer la protection de la victime, des témoins et du secouriste, pour éviter le suraccident.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection ▪ Prévention 	<ul style="list-style-type: none">  Analyse des vidéos présentant des activités de travail à risque.  Mise en œuvre d'une protection de la victime et des personnes présentes dans le cas d'une situation simulée.
Examiner la victime pour faire un premier diagnostic global de son état.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Victime ▪ État physiologique global 	<ul style="list-style-type: none">  Présentation des éléments à identifier sur la victime afin de permettre une alerte efficace.
Alerter ou faire alerter les secours professionnels.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alerte ▪ Éléments descriptifs 	<ul style="list-style-type: none">  Identification du protocole d'alerte de l'établissement, lors des PFMP.
Pratiquer les gestes de premier secours.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier secours ▪ Gestes d'urgence 	<ul style="list-style-type: none">  Observation de la pratique de gestes à l'aide de vidéos descriptives.  Mise en œuvre sur mannequin ou sur une personne des gestes.
 Lien avec l'enseignement professionnel spécifique.		

Thématique D : L'individu consommateur averti












Module D1 : L'assurance

Ce module vise à faire comprendre à l'élève la nécessité de souscrire une assurance. Il permet d'en définir les composantes afin que le futur consommateur puisse réaliser un choix éclairé parmi les offres qui lui sont proposées.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : Aucune.		
Expliquer le principe de l'assurance comme fonctionnement solidaire. Identifier les garanties et les clauses restrictives à partir d'un contrat ou d'extraits de contrat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Risque ▪ Sinistre ▪ Solidarité ▪ Garanties ▪ Indemnisation/cotisation ▪ Contrat ▪ Clause d'exclusion 	<p> Repérage des garanties et des devoirs à partir d'un exemple de contrat d'assurance adapté au type de public en formation.</p> <p> Acquisition du vocabulaire à partir de mots croisés.</p> <p> Recherche internet (www.ffa-assurance.fr).</p>
Démontrer le caractère obligatoire ou facultatif d'une assurance à partir d'un texte réglementaire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilité civile ▪ Législation/ réglementation 	<p> Repérage des risques couverts par les assurances obligatoires et celles non obligatoires à partir de situations contextualisées (locataire/propriétaire, victime/responsable, conducteur/passagers).</p>
Repérer les démarches à effectuer dans une situation donnée en cas de sinistre à partir d'une procédure, d'un formulaire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nature du sinistre ▪ Déclaration ▪ Formulaire 	<p> Analyse d'un constat amiable.</p> <p> Analyse de différents contrats pour repérer les démarches et les délais (constat amiable, contrat d'assurance habitation...).</p>









Module D2 : Le budget

Dans ce module, l'élève apprend à utiliser des outils facilitant la gestion du budget et prend conscience de la nécessité de développer un regard critique sur les propositions de crédit, afin d'adopter une attitude responsable et d'éviter le surendettement.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : Aucune.		
Identifier les différentes catégories de recettes et de dépenses d'un budget.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revenus liés au travail ▪ Revenus sociaux ▪ Dépense incompressible 	<p> Classement des recettes et dépenses à partir d'un exemple simple de budget familial.</p> <p> Exploitation d'une application de gestion de budget.</p>
Énoncer la principale règle de gestion d'un budget.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Budget équilibré ▪ Déficitaire ▪ Excédentaire ▪ Équilibre 	<p> Exploitation de situation de la vie quotidienne présentant trois exemples de budget (équilibré, déficitaire, excédentaire).</p> <p> Exploitation d'un logiciel simple ou d'une application de gestion de budget.</p> <p> Exploitation d'une vidéo sur la gestion de son compte en banque.</p>
Expliquer le principe de l'épargne et les critères de choix.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intérêts ▪ Épargne de précaution 	<p> Exploitation d'une vidéo sur le principe de l'épargne.</p> <p> Comparaison de différents produits d'épargne.</p>
Expliquer les avantages et les inconvénients d'un crédit à la consommation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mensualités ▪ TAEG ▪ Surendettement ▪ Rétractation ▪ Engagement réciproque 	<p> Exploitation d'une vidéo présentant le principe du crédit à la consommation pour en comprendre les avantages et les inconvénients.</p> <p> Étude de documents publicitaires.</p> <p> Analyse d'extraits d'une offre préalable de crédit.</p> <p> Comparaison, à partir d'offres, du prix d'un véhicule payé comptant et du prix d'un véhicule acheté à crédit.</p>

Module D3 : Les achats

Ce module vise à susciter chez l'élève une réflexion avant tout acte de consommation et à développer son esprit critique vis-à-vis des diverses sollicitations d'achats.

Attendus en fin de formation		Propositions d'activités et de supports d'apprentissage
Objectifs ciblés	Notions clés associées	
Notions traitées au collège (cycle 4) : Aucune.		
Expliquer les avantages et les inconvénients du e-commerce pour le consommateur.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Achats en ligne ▪ Conditions générales de vente ▪ Délai de rétractation 	<ul style="list-style-type: none">  Identification à partir d'un besoin des différentes possibilités pour réaliser l'achat.  Exploitation de conditions générales de vente.  Exploitation d'un site de vente en ligne ou de sites officiels pour définir le délai de rétractation.
Hiérarchiser dans une situation donnée les critères de choix pour un produit en fonction de différents facteurs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critères 	<ul style="list-style-type: none">  Études comparatives extraites de revues de consommateurs.
Repérer et décoder les informations utiles au choix sur une étiquette de produit à consommer pour son alimentation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DLC/DDM ▪ Allergènes ▪ Stockage 	<ul style="list-style-type: none">  Étude d'une étiquette de produit alimentaire en lien avec une base documentaire.  Utilisation d'applications pour décrypter les étiquettes.
Repérer les informations ou signes relatifs à la qualité des produits de consommation alimentaire et à l'éthique de l'entreprise.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Label rouge ▪ Agriculture biologique ▪ AOP ▪ Commerce équitable 	<ul style="list-style-type: none">  Exploitation de documents sur les labels de qualité.  Exploration de sites de commerce équitable.

F. Annexe n°6 – Guide de lecture Qualiopi



GUIDE DE LECTURE



Référentiel
national
Qualité
mentionné à l'article
L. 6316-3 du Code du travail

V.7 | 29 mars 2021

Préambule

L'objectif de ce guide est d'apporter des précisions sur les modalités d'audit associées au référentiel de certification qualité des organismes prestataires d'actions concourant au développement des compétences, visés à l'article L. 6351-1 du Code du travail : ce référentiel prend notamment en compte les spécificités des publics accueillis, dont les personnes en situation de handicap (PSH) dans une logique d'accessibilité universelle. Cette ambition inclusive s'inscrit dans le cadre de la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Il mentionne pour chaque indicateur du référentiel :

- le niveau attendu du prestataire pour valider l'indicateur ;
- des éléments de preuve ;
- d'éventuelles précisions, notamment en fonction des catégories d'actions (formation, bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience, apprentissage) ou concernant les nouveaux entrants (prestataires dont l'activité vient de démarrer).

Certains indicateurs ne peuvent donner lieu qu'à des non-conformités majeures tandis que d'autres peuvent être pondérés et donner lieu à des non-conformités mineures ou majeures. Les indicateurs faisant l'objet de cette gradation mineure ou majeure sont les suivants : 1, 2, 3, 8, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 28, 30. Les non-conformités mineures sont relevées en cas de respect partiel de l'attendu afférent à l'indicateur tandis que des non-conformités majeures peuvent être prononcées lorsque l'attendu n'est pas du tout respecté. Enfin, **les termes en gras sont définis dans un glossaire.**

En l'absence des éléments de preuve cités à titre d'exemple, le prestataire doit être en mesure de présenter tout document ou preuve équivalent permettant à l'auditeur de valider l'indicateur concerné. Par défaut, les indicateurs concernent toutes les catégories d'actions concourant au développement des compétences. Lorsque des indicateurs spécifiques ne concernent que certaines catégories d'actions, celles-ci sont alors précisées.

En annexe, sont récapitulés les indicateurs devant être audités dans le cadre prévu par l'article 10 de l'arrêté du 6 juin 2019 relatif aux modalités d'audit associées au référentiel national.

L'audit des indicateurs du référentiel peut se faire par entretien et/ou vérification documentaire et/ou observations de l'auditeur.

Ce document pourra être complété ou précisé. Il revient au prestataire et à l'organisme certificateur de s'informer des mises à jour et de s'y conformer.

Le délai pour la mise en application d'une nouvelle version du guide de lecture pour les audits à réaliser sera de 2 mois à compter de sa publication .

Abréviations

OF : Organisme de formation

CFA : Centre de formation d'apprentis

VAE : Prestataire d'actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience

CBC : Centre de bilans de compétences

Critère 1 : Les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus	6
1. Le prestataire diffuse une information accessible au public, détaillée et vérifiable sur les prestations proposées : prérequis, objectifs, durée, modalités et délais d'accès, tarifs, contacts, méthodes mobilisées et modalités d'évaluation, accessibilité aux personnes handicapées.	
2. Le prestataire diffuse des indicateurs de résultats adaptés à la nature des prestations mises en œuvre et des publics accueillis.	
3. Lorsque le prestataire met en œuvre des prestations conduisant à une certification professionnelle, il informe sur les taux d'obtention des certifications préparées, les possibilités de valider un/ou des blocs de compétences, ainsi que sur les équivalences, passerelles, suites de parcours et les débouchés.	
Critère 2 : L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations	9
4. Le prestataire analyse le besoin du bénéficiaire en lien avec l'entreprise et/ou le financeur concerné(s).	
5. Le prestataire définit les objectifs opérationnels et évaluables de la prestation.	
6. Le prestataire établit les contenus et les modalités de mise en œuvre de la prestation, adaptés aux objectifs définis et aux publics bénéficiaires.	
7. Lorsque le prestataire met en œuvre des prestations conduisant à une certification professionnelle, il s'assure de l'adéquation du ou des contenus de la prestation aux exigences de la certification visée.	
8. Le prestataire détermine les procédures de positionnement et d'évaluation des acquis à l'entrée de la prestation.	
Critère 3 : L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre	14
9. Le prestataire informe les publics bénéficiaires des conditions de déroulement de la prestation.	
10. Le prestataire met en œuvre et adapte la prestation, l'accompagnement et le suivi aux publics bénéficiaires.	
11. Le prestataire évalue l'atteinte par les publics bénéficiaires des objectifs de la prestation.	
12. Le prestataire décrit et met en œuvre les mesures pour favoriser l'engagement des bénéficiaires et prévenir les ruptures de parcours.	
13. Pour les formations en alternance, le prestataire, en lien avec l'entreprise, anticipe avec l'apprenant les missions confiées, à court, moyen et long terme, et assure la coordination et la progressivité des apprentissages réalisés en centre de formation et en entreprise.	
14. Le prestataire met en œuvre un accompagnement socio-professionnel, éducatif et relatif à l'exercice de la citoyenneté.	
15. Le prestataire informe les apprentis de leurs droits et devoirs en tant qu'apprentis et salariés ainsi que des règles applicables en matière de santé et de sécurité en milieu professionnel.	
16. Lorsque le prestataire met en œuvre des formations conduisant à une certification professionnelle, il s'assure que les conditions de présentation des bénéficiaires à la certification respectent les exigences formelles de l'autorité de certification.	

Critère 4 : L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre	22
17. Le prestataire met à disposition ou s'assure de la mise à disposition des moyens humains et techniques adaptés et d'un environnement approprié (conditions, locaux, équipements, plateaux techniques...).	
18. Le prestataire mobilise et coordonne les différents intervenants internes et/ou externes (pédagogiques, administratifs, logistiques, commerciaux...).	
19. Le prestataire met à disposition du bénéficiaire des ressources pédagogiques et permet à celui-ci de se les approprier.	
20. Le prestataire dispose d'un personnel dédié à l'appui à la mobilité nationale et internationale, d'un référent handicap et d'un conseil de perfectionnement.	
Critère 5 : La qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations	26
21. Le prestataire détermine, mobilise et évalue les compétences des différents intervenants internes et/ou externes, adaptées aux prestations.	
22. Le prestataire entretient et développe les compétences de ses salariés, adaptées aux prestations qu'il délivre.	
Critère 6 : L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel	28
23. Le prestataire réalise une veille légale et réglementaire sur le champ de la formation professionnelle et en exploite les enseignements.	
24. Le prestataire réalise une veille sur les évolutions des compétences, des métiers et des emplois dans ses secteurs d'intervention et en exploite les enseignements.	
25. Le prestataire réalise une veille sur les innovations pédagogiques et technologiques permettant une évolution de ses prestations et en exploite les enseignements.	
26. Le prestataire mobilise les expertises, outils et réseaux nécessaires pour accueillir, accompagner/former ou orienter les publics en situation de handicap.	
27. Lorsque le prestataire fait appel à la sous-traitance ou au portage salarial, il s'assure du respect de la conformité au présent référentiel.	
28. Lorsque les prestations dispensées au bénéficiaire comprennent des périodes de formation en situation de travail, le prestataire mobilise son réseau de partenaires socio-économiques pour coconstruire l'ingénierie de formation et favoriser l'accueil en entreprise.	
29. Le prestataire développe des actions qui concourent à l'insertion professionnelle ou la poursuite d'étude par la voie de l'apprentissage ou par toute autre voie permettant de développer leurs connaissances et leurs compétences.	
Critère 7 : Le recueil et la prise en compte des appréciations et des réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées	35
30. Le prestataire recueille les appréciations des parties prenantes : bénéficiaires, financeurs, équipes pédagogiques et entreprises concernées.	
31. Le prestataire met en œuvre des modalités de traitement des difficultés rencontrées par les parties prenantes, des réclamations exprimées par ces dernières, des aléas survenus en cours de prestation.	
32. Le prestataire met en œuvre des mesures d'amélioration à partir de l'analyse des appréciations et des réclamations.	
Annexe	39



Les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

1 Le prestataire diffuse une information accessible au public, détaillée et vérifiable sur les prestations proposées : **prérequis, objectifs, durée, modalités et délais d'accès, tarifs, contacts, méthodes mobilisées et modalités d'évaluation, accessibilité** aux personnes handicapées.

NIVEAU ATTENDU

Donner une information accessible, exhaustive (c'est-à-dire sur l'intégralité des items mentionnés) datée et actualisée.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Tous supports et outils d'information (plaquette, réseaux sociaux, sites internet, supports de publicité, salons, supports de contractualisation, conditions générales de vente). Pour les PSH, livret d'accueil, registre public d'accessibilité, conditions d'accès.

Pour les CBC : tout support rappelant le cadre légal et réglementaire du bilan de compétences, ses objectifs, son financement.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

VAE : les contraintes et exigences de la démarche sont clairement formalisées et communiquées, notamment les modalités d'instruction et de faisabilité (c'est à dire le processus à suivre pour effectuer la demande d'éligibilité). Concernant les diplômes de l'Éducation nationale, les modalités de l'étude personnalisée, partie intégrante de la recevabilité, est communiquée.

CBC : les prérequis n'ont pas à être mentionnés.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une information partiellement accessible ou par l'absence ponctuelle et non répétitive de certains items dans la communication.

GLOSSAIRE

Prérequis : préalables nécessaires ou indispensables pour bénéficier d'une prestation déterminée. L'absence de prérequis doit être mentionnée.

Objectifs : énoncé des **aptitudes** et **compétences**, visées et évaluables, qui seront acquises au cours de la prestation.

Aptitude : capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.

Compétences : capacité avérée de mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études/formations, pour le développement professionnel ou personnel.

Durée : la durée peut être exprimée en heure ou en jour. Elle peut également être forfaitisée ou estimée.

Délai d'accès : durée estimée entre la demande du bénéficiaire et le début de la prestation.

Tarifs : Prix de la prestation ou conditions tarifaires.

Méthodes mobilisées : modalités pédagogiques et/ou moyens et/ou outils utilisés pour mener à bien la prestation dispensée.

Modalités d'évaluation : moyens mobilisés pour mesurer à l'aide de critères objectifs les acquis du bénéficiaire en cours et/ou à la fin de la prestation.

Accessibilité : conditions d'accueil et d'accès des publics en situation de handicap (locaux, adaptation des moyens de la prestation).

Les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

2 Le prestataire diffuse des **indicateurs de résultats** adaptés à la nature des prestations mises en œuvre et des publics accueillis.

NIVEAU ATTENDU

Donner une information chiffrée sur le niveau de performance et d'accomplissement de la prestation.

ELÉMENTS DE PREUVE

Tous supports et outils d'information, rapports d'activités, bilans, résultats d'enquêtes, indicateurs de performance.

Exemples d'indicateurs de résultats : taux de satisfaction des stagiaires, nombre de stagiaires, taux et causes des abandons, taux de retour des enquêtes, taux d'interruption en cours de prestation, taux de rupture des contrats d'alternance (apprentissage et professionnalisation), taux d'insertion dans l'emploi. Pour les CFA : ratio du nombre d'apprentis ayant obtenu la certification sur le nombre d'apprentis présents à l'examen.

Pour les CBC : nombre de bénéficiaires en début et en fin d'accompagnement, taux de réalisation des entretiens de suivi à six mois, nature et nombre d'enquêtes-terrain réalisées par les bénéficiaires pour valider leur projet.

Pour la VAE : nombre de candidats accompagnés, taux de réussite globale, taux de réussite sur les diplômes les plus demandés (validation totale, partielle, jusqu'au contrôle complémentaire), taux de satisfaction des clients.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CFA : les indicateurs de résultats obligatoires sont ceux cités à l'article L. 6111-8 du Code du travail.

Ils sont calculés par les ministères chargés de la formation professionnelle et de l'éducation nationale et rendus publics. Le CFA informe de la mise à disposition de ces indicateurs sur le site de diffusion <https://www.inserjeunes.education.gouv.fr/diffusion/accueil>.

Nouveaux entrants : des indicateurs sont pré-identifiés au moment de l'audit initial et sont audités au moment de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une information insuffisamment détaillée.

GLOSSAIRE

Indicateurs de résultats : information chiffrée sur le niveau de performance et d'accomplissement de la prestation.

CRITÈRE 1

Les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA, VAE)

3 Lorsque le prestataire met en œuvre des prestations conduisant à une **certification professionnelle**, il informe sur les taux d'obtention des certifications préparées, les possibilités de valider un/ou des blocs de compétences, ainsi que sur les équivalences, passerelles, suites de parcours et les débouchés.

NIVEAU ATTENDU

Donner au public une information accessible, exhaustive et actualisée.

ELÉMENTS DE PREUVE

Tous supports et outils d'information : plaquette, réseaux sociaux, sites internet, supports publicité, salons, supports de contractualisation, taux d'obtention d'une certification pour les formations certifiantes, trajectoires d'évolution des bénéficiaires à l'issue de la prestation insertion ou mobilité.

OBLIGATION SPÉCIFIQUE

Nouveaux entrants : la communication sur les taux d'obtention des certifications est audité lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une information partiellement accessible ou par l'absence ponctuelle et non répétitive de certains items (à l'exclusion du taux d'obtention de la certification) dans la communication du prestataire.

GLOSSAIRE

Certification professionnelle : Les certifications enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) sont appelées « certifications professionnelles ». Elles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles (article L. 6113-1 du Code du travail).

CRITÈRE 2

L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 4 Le prestataire analyse le besoin du bénéficiaire en lien avec l'entreprise et/ou le financeur concerné(s).

NIVEAU ATTENDU

Démontrer comment le besoin du bénéficiaire est analysé en fonction de la finalité de la prestation.

ELÉMENTS DE PREUVE

Tout support synthétisant les besoins identifiés du bénéficiaire ou d'un groupe de bénéficiaires (grilles d'analyse, diagnostics préalables, dossiers d'admission, comptes rendus d'entretiens, critères de détermination de l'opportunité et de la faisabilité de la prestation).

Pour la VAE : contractualisation de l'accompagnement décrivant notamment la méthode, les modalités individuelles et collectives, ainsi que l'échéancier de la mise en œuvre.

NB : Dans le cas où le prestataire n'est pas responsable de l'analyse du besoin du bénéficiaire, il démontre qu'il en tient compte dans la conception et l'exécution de sa prestation.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

Dans le cas où le prestataire accueille un public en situation de handicap : le prestataire démontre qu'il prend en compte les situations de handicap et les besoins en compensation (pédagogie, matériel, moyens techniques, humains...).

CFA ou alternance : le prestataire démontre que cette analyse est prévue en amont du processus de contractualisation alternant/entreprise.

CBC : l'outil utilisé dans le cadre de la phase préliminaire (par exemple la grille d'analyse partagée de la situation - APS) doit déboucher sur la coconstruction d'un programme personnalisé avec le bénéficiaire.

GLOSSAIRE

Bénéficiaire : personne à qui la prestation est dispensée.

CRITÈRE 2

L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 5 Le prestataire définit les objectifs opérationnels et évaluables de la prestation.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les objectifs sont opérationnels et évaluables.

ELÉMENTS DE PREUVE

Tous supports et outils d'analyse, existence d'indicateurs de suivi et de résultats, supports de contractualisation.

Pour la VAE : fiches de travail formalisant le cadre de travail avec le bénéficiaire, programme de travail avec durées prévues, entretiens avec accompagnateurs.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CFA ou alternance : ces objectifs doivent être exprimés en compétences et/ou capacités professionnelles à acquérir et/ou en certifications visées.

CBC : il existe des outils et grilles utilisés pour codéfinir les objectifs en phase préliminaire et des documents de synthèse. Il peut s'agir d'objectifs en lien avec le développement des compétences à s'orienter.

VAE : l'accompagnement est contractualisé et énonce les engagements respectifs du bénéficiaire et de l'accompagnateur.

L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 6 Le prestataire établit les contenus et les modalités de mise en œuvre de la prestation, adaptés aux objectifs définis et aux publics bénéficiaires.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les contenus et modalités de mise en œuvre des prestations sont adaptés aux objectifs définis en fonction des bénéficiaires.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Parcours, déroulés et séquences, grilles et modalités d'évaluation, modalités techniques et pédagogiques d'accompagnement : en présentiel, à distance ou en mixte (**blended learning, synchrone ou asynchrone**). Supports de contractualisation, de réalisation, modalités de mise en œuvre, référentiels des diplômes, guide pratique du déroulé de la prestation, avec la durée et le calendrier.

Pour la VAE et les formations certifiantes : ateliers collectifs d'explicitation de l'expérience.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

GLOSSAIRE

Blended learning : combinaison de séquences de formation en ligne (e-learning) et en présentiel.

Synchrone ou asynchrone : dans une formation synchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec les tuteurs s'effectue en temps réel, par chat, par web-conférence ou par visioconférence. Les formations synchrones permettent également de partager des applications et d'interagir sur celles-ci au moment où le tuteur leur donne la main sur le document partagé. Dans une formation asynchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec les tuteurs s'effectue via des modes de communication ne nécessitant pas de connexion simultanée. Il peut s'agir de forums de discussion ou bien encore de l'échange de mails.

L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA)

7 Lorsque le prestataire met en œuvre des prestations conduisant à une certification professionnelle, il s'assure de l'adéquation du ou des contenus de la prestation aux exigences de la certification visée.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer l'adéquation du contenu aux compétences ciblées et aux épreuves d'évaluation de la certification.

ELÉMENTS DE PREUVE

Tableau croisé du contenu de la formation et du référentiel de compétences.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

CRITÈRE 2

L'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA)

8 Le prestataire détermine les **procédures de positionnement et d'évaluation des acquis** à l'entrée de la prestation.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en œuvre des procédures de positionnement et d'évaluation des acquis à l'entrée de la prestation adaptée aux publics et modalités de formations.

ELÉMENTS DE PREUVE

Diagnostic préalable, entretien, évaluation des acquis à l'entrée (quizz, QCM, exercices, mise en situation, test), outils de mesure des écarts en termes de compétences à acquérir ou à faire valider, procédures de positionnement et/ou conditions d'accès.

NB : S'il n'y a pas de prérequis, cette information est communiquée.

Dans le cas où le prestataire n'est pas responsable de la détermination des conditions d'accès et des procédures de positionnement, il démontre qu'il les applique.

Le positionnement peut se limiter à la prise en compte des diplômes, certificats ou titres exigés, expérience si le prestataire justifie de leur adaptation.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par un dispositif existant mais incomplet.

GLOSSAIRE

Procédures de positionnement : procédé permettant d'identifier ce qui est acquis en termes de compétences et connaissances et ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage.

CRITÈRE 3

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 9 Le prestataire informe les publics bénéficiaires des conditions de déroulement de la prestation.

NIVEAU ATTENDU

Les modalités d'accueil et les conditions de déroulement de la prestation sont formalisées et diffusées.

ELÉMENTS DE PREUVE

Règlement intérieur, livret d'accueil, convocation, conditions générales d'utilisation (CGU), noms des référents pédagogiques et administratifs, organigramme, aspects périphériques à la formation (hébergement, restauration, transport, rémunération...), modalités d'accès des personnes en situation de handicap.

NB : Les documents peuvent être adressés aux bénéficiaires par mail ou par courrier. Ils peuvent aussi être disponibles sur le site internet ou affichés dans les locaux et les bénéficiaires doivent en être informés.

Pour le public mineur, l'information doit être transmises également aux responsables légaux.

Si les prestations se déroulent en entreprise, le règlement intérieur de l'entreprise est applicable concernant les mesures de santé et de sécurité.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CBC : l'obligation d'information sur les engagements déontologiques (respect du consentement, confidentialité, neutralité) est mise en œuvre.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une information incomplète.

CRITÈRE 3

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

10 Le prestataire met en œuvre et adapte la prestation, l'accompagnement et le suivi aux publics bénéficiaires.

NIVEAU ATTENDU

La prestation est adaptée aux situations et profils des bénéficiaires : contenus (outils et méthodes), accompagnement, suivi (durées, emplois du temps, adaptation des rythmes).

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Durées et contenus des prestations, emplois du temps, groupes de niveaux, entretiens, fonction dédiée (réfèrent pédagogique), livret de suivi pédagogique (centre/entreprise), séquences d'accompagnements et/ou de médiation. Pour les PSH, liste de structures / personnes ressources (réactualisée régulièrement) susceptibles d'aider à aménager les parcours.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CFA : le prestataire met en œuvre les dispositions de la loi relative aux obligations des CFA pour l'accompagnement des apprentis (article L. 6231-2).

VAE : le prestataire met en œuvre les phases individuelles et/ou collectives et adapte la durée et les modalités d'accompagnement en fonction du bénéficiaire.

CBC : la convention de prestation précise la durée, le coût, le planning prévisionnel, la description des trois étapes du bilan de compétences, la description des moyens, outils, méthodes, modalités pédagogiques et postures utilisés.

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

11 Le prestataire évalue l'atteinte par les publics bénéficiaires des objectifs de la prestation.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer qu'un processus d'évaluation existe, est formalisé et mis en œuvre. Il permet d'apprécier l'atteinte des objectifs.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Outils d'évaluation des acquis en cours et en fin de prestation (à chaud et à froid), outils d'auto-évaluation mis à la disposition des bénéficiaires, bilans intermédiaires, comptes-rendus, taux de réussite aux certifications professionnelles et concours, livret de compétences, preuve de délivrance de la certification.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

VAE : dossier de suivi du candidat permettant d'apprécier la progression du bénéficiaire tout au long de la prestation au regard des objectifs.

Nouveaux entrants : un processus d'évaluation existe et est formalisé. Sa mise en œuvre sera audité lors de l'audit de surveillance.

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 12 Le prestataire décrit et met en œuvre les mesures pour favoriser l'engagement des bénéficiaires et prévenir les ruptures de parcours.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que des mesures formalisées existent et sont mises en œuvre.

ELÉMENTS DE PREUVE

Procédure de gestion des abandons et de relance systématique, listing de relances téléphoniques, carnet de rendez-vous, outils et méthodes favorisant l'implication du bénéficiaire (documents co-construits, espaces partagés), enquêtes terrain, plateforme pédagogique, variété des modalités pédagogiques.

Pour les prestataires délivrant des formations en alternance : contacts/visites avec l'entreprise, organisation de rencontres avec les formateurs, les tuteurs/maîtres d'apprentissage, le cas échéant les familles, modalités d'accompagnement pour détecter, prévenir et empêcher les risques d'abandon, de décrochage et/ou proposition de solutions alternatives : accompagnement spécifique (social, pédagogique), service de médiation par les Chambres.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CFA : le prestataire apporte en lien avec le Service Public de l'Emploi (article L. 6231-2 du Code du travail), un accompagnement afin notamment :

- de prévenir ou résoudre les difficultés d'ordre social et matériel susceptibles de mettre en péril le déroulement du contrat d'apprentissage ;
- d'orienter les apprentis ayant interrompu leur formation ou n'ayant pas obtenu leur certification vers des organismes susceptibles de les accompagner dans la définition d'un projet de poursuite de formation ;
- d'aider activement les apprentis dans la recherche d'une autre entreprise si besoin.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une mise en œuvre partielle des mesures définies.

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA)

13 Pour les formations en **alternance**, le prestataire, en lien avec l'entreprise, anticipe avec l'apprenant les missions confiées, à court, moyen et long terme, et assure la coordination et la progressivité des apprentissages réalisés en centre de formation et en entreprise.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer qu'un processus formalisé d'articulation des apprentissages en centre et en entreprise est mis en œuvre.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Tout outil de liaison entre l'entreprise, le bénéficiaire et le prestataire : carnet de suivi, preuves de dialogue entre prestataire et tuteurs pour l'adaptation, plannings, comptes rendus d'entretien ou de visite d'entreprise, tableau de bord dématérialisé.

OBLIGATION SPÉCIFIQUE

Nouveaux entrants : un processus d'articulation des apprentissages est formalisé pour les deux lieux de formation : en centre de formation et en entreprise. La mise en œuvre sera auditée lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une mise en œuvre partielle des processus définis.

GLOSSAIRE

Alternance : modalité de formation qui se caractérise par l'acquisition organisée et progressive de compétences dans le cadre d'activités formatives et professionnelles. Celles-ci se déroulent en alternance en centre de formation (ou à distance), et en entreprise (ou dans une structure d'insertion par l'activité économique).

Les contrats « en alternance » sont des contrats de travail constitués de périodes de formation pratique en entreprise et de périodes de formation théorique en établissement de formation.

CRITÈRE 3

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (CFA)

14 Le prestataire met en œuvre un **accompagnement socio-professionnel, éducatif** et relatif à l'exercice de la citoyenneté.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que l'accompagnement de l'apprenant est formalisé et mis en œuvre par la mise en place de projets spécifiques.

ELÉMENTS DE PREUVE

Mise en place de projets spécifiques d'activités sportives, ateliers culturels, éducation aux écrans, culture à l'exercice de la citoyenneté, dispositifs d'aides financières, listes des intervenants sociaux, dispositif d'accompagnement des apprenants dans le centre (restauration, foyer, internat).

OBLIGATION SPÉCIFIQUE :

Nouveaux entrants : l'accompagnement est formalisé. Sa mise en œuvre sera auditée lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

GLOSSAIRE

L'accompagnement socio-professionnel et éducatif : favorise l'apprentissage et l'accès à l'emploi des personnes. Il peut s'agir par exemple :

- de la réalisation d'un bilan (formation, compétences, expérience professionnelle) ;
- de l'identification et du suivi des problématiques sociales individuelles ;
- de l'orientation vers les organismes compétents (santé, logement, demande d'allocations diverses, problèmes de garde d'enfants...) ;
- de l'aide aux démarches administratives ;
- de l'élaboration d'un projet professionnel et d'un parcours d'insertion professionnelle ;
- d'actions de soutien psychologique et matériel en dehors du temps de travail ;
- d'actions relatives à la mobilité professionnelle (obtention du permis de conduire...) ;
- d'interventions favorisant le développement personnel (accès à la culture et aux loisirs) ;
- de l'apprentissage de la citoyenneté.

CRITÈRE 3

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (CFA)

15 Le prestataire informe les apprentis de leurs droits et devoirs en tant qu'apprentis et salariés ainsi que des règles applicables en matière de santé et de sécurité en milieu professionnel.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les apprentis sont informés des droits et devoirs des salariés /apprentis et sur les règles applicables en matière de santé et de sécurité en milieu professionnel.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Règlement intérieur, supports d'informations, supports de contractualisation, compte-rendu de réunions d'informations collectives, livret d'accueil.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

L'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA, VAE)

16 Lorsque le prestataire met en œuvre des formations conduisant à une certification professionnelle, il s'assure que les conditions de présentation des bénéficiaires à la certification respectent les exigences formelles de l'autorité de certification.

NIVEAU ATTENDU

Le prestataire respecte les exigences formelles de l'autorité de certification lorsqu'il présente des candidats à la certification qu'il propose.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Procès-verbal des sessions d'examen, livret d'évaluations réalisées en cours de formation, attestations de réussite ou de suivi à des formations réglementaires obligatoires pour obtenir la certification visée.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATION SPÉCIFIQUE

VAE : le prestataire démontre qu'il a demandé au certificateur les conditions de présentation aux certifications et les calendriers de jury.

L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

17 Le prestataire met à disposition ou s'assure de la mise à disposition des moyens humains et techniques adaptés et d'un environnement approprié (conditions, locaux, équipements, plateaux techniques...).

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les locaux, les équipements, les moyens humains sont en adéquation avec la ou les prestation(s).

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Bail ou contrat de location précisant la conformité des locaux pour l'accueil du public, Document unique d'évaluation des risques professionnels, matériel adéquat (vidéo projecteur, paper-board, ordinateur, équipements spécifiques, chantiers pédagogiques, salles de langues, plateaux techniques, plateformes LMS, aides à la connexion à distance, planning d'intervention, espace documentaire, plateforme pédagogique), CV, supports méthodologiques, convention de formation (formation en intra notamment), contrats de prestations.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

CBC : mise à disposition des moyens dédiés à l'activité. Un environnement garantissant la discrétion et la confidentialité des échanges est prévu. Le cas échéant, l'habilitation des personnes devant faire passer les tests est précisée.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par un défaut dans les moyens ponctuel et non répétitif.

L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

18 Le prestataire mobilise et coordonne les différents **intervenants internes et/ou externes** (pédagogiques, administratifs, logistiques, commerciaux...).

NIVEAU ATTENDU

Démontrer l'existence d'une coordination des fonctions nécessaires à la prestation.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Organigramme fonctionnel avec les champs d'intervention (pédagogique, technique, commercial, social), liste des intervenants/contributeurs, contrats de travail, de prestations de service, fiches de poste, liste des référents pédagogiques, administratifs et handicap.

NB : Un prestataire indépendant peut assurer seul les différentes fonctions.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

VAE : les intervenants externes ne sont ni les certificateurs ni les financeurs.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par un défaut ponctuel de coordination.

GLOSSAIRE

Intervenants internes : dirigeants et salariés intervenant dans le cadre d'un contrat de travail (dont formateurs occasionnels).

Intervenants externes : tous les sous-traitants intervenant dans le cadre d'un contrat de prestation de service.

CRITÈRE 4

L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

19 Le prestataire met à disposition du bénéficiaire des ressources pédagogiques et permet à celui-ci de se les approprier.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les ressources pédagogiques existent, sont actualisées et disponibles et démontrer que des dispositions sont mises en place afin de permettre aux bénéficiaires de se les approprier.

ELÉMENTS DE PREUVE

Ressources pédagogiques mises à disposition des bénéficiaires : supports de cours/d'explicitation des compétences, vidéos, fiches pratiques, outils d'exploration du monde du travail et projections professionnelles, liste des ressources documentaires en lien avec les domaines ciblés par la prestation dont dispose le prestataire (fiches RNCP...), typologie des ressources pédagogiques (internet, abonnements revues spécialisées, centre de ressources), modalités d'accès aux ressources pour les bénéficiaires, les équipes pédagogiques, modalités activées pour faciliter l'utilisation et l'appropriation par les bénéficiaires des ressources (présentiel, à distance, espace partagé), dispositif de veille et d'actualisation des ressources pédagogiques. Pour les PSH, modalités d'accès ou supports spécifiques et capitalisation des aménagements mis en œuvre.

Pour les CBC : espace documentaire ou outils dématérialisés ou plateforme pédagogique numérique, données socio-économiques relatives au projet professionnel, modalités d'appui à l'exploration des hypothèses d'évolution professionnelle (supports, liste de personnes ressources, ateliers).

OBLIGATION SPÉCIFIQUE

Nouveaux entrants : démontrer que les ressources pédagogiques sont prévues, et des dispositions seront mises en place afin de permettre aux bénéficiaires de se les approprier. La mise en œuvre sera audité lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par un défaut ponctuel et non répétitif dans les ressources et les moyens mis à disposition.

CRITÈRE 4

L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (CFA)

20 Le prestataire dispose d'un personnel dédié à l'appui à la mobilité nationale et internationale, d'un référent handicap et d'un conseil de perfectionnement.

NIVEAU ATTENDU

Le prestataire présente :

- la liste des membres du conseil de perfectionnement, le dernier compte-rendu et/ou procès-verbal ;
- la liste des personnes dédiées à la mobilité (nationale et internationale) ;
- le nom et le contact du référent handicap.

ELÉMENTS DE PREUVE

- Nom et qualité des membres du conseil de perfectionnement (dernier compte-rendu et/ou procès-verbal, preuve de constitution en cours du conseil de perfectionnement pour le nouveau CFA) ;
- nom et qualité des personnes dédiées à la mobilité (nationale et internationale) ;
- nom du référent handicap et procès-verbal de sa nomination.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

CRITÈRE 5

La qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

21 Le prestataire détermine, mobilise et évalue les compétences des différents intervenants internes et/ou externes, adaptées aux prestations.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les compétences requises pour réaliser les prestations ont été définies en amont et sont adaptées aux prestations.

La maîtrise de ces compétences fait par ailleurs l'objet d'une évaluation par le prestataire.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Analyse des besoins de compétences et modalités de recrutement, modalité d'intégration des personnels, entretiens professionnels, curriculum vitae des formateurs, formations initiales et continues des formateurs, sensibilisation des personnels à l'accueil du public en situation de handicap, processus d'accueil des nouveaux professionnels, échanges de pratiques, plan de développement des compétences, pluridisciplinarité des intervenants (par la composition des équipes ou la capacité de mobilisation de personnes ressources).

NB : Cet indicateur concerne également les sous-traitants du prestataire.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

VAE : les accompagnateurs sont formés à l'analyse des référentiels métiers et certifications dont ils ont la charge et à la méthodologie d'accompagnement.

CRITÈRE 5

La qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

22 Le prestataire entretient et développe les compétences de ses salariés, adaptées aux prestations qu'il délivre.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer l'existence d'un plan de développement des compétences pour l'ensemble de son personnel.

ELÉMENTS DE PREUVE

Mobilisation de différents leviers de formation/professionnalisation, qualification des personnels, recherche-action, plan de développement des compétences, entretien professionnel, communauté de pairs, groupe d'analyse et d'échange de pratiques, diffusion de documents d'information sur les possibilités de formation et de qualification tout au long de la vie (CPF, VAE, etc.).

NB : Les prestataires indépendants démontrent leur démarche de formation continue.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

Nouveaux entrants : cet indicateur sera audité lors de l'audit de surveillance.

CRITÈRE 6

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

23 Le prestataire réalise une veille légale et réglementaire sur le champ de la formation professionnelle et en exploite les enseignements.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'une veille légale et réglementaire et son exploitation.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Abonnements, adhésions, participation aux salons professionnels, conférences, groupes normatifs, actualisation des supports d'information (publicité) ou de contractualisation, des dispositifs mobilisés (règles CPF) en fonction des évolutions juridiques, veille réglementaire en matière de handicap.

Pour la VAE : documentation à jour sur le cadre légal du droit individuel à la VAE et de ses modalités de financement.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une exploitation partielle de la veille mise en place.

CRITÈRE 6

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

24 Le prestataire réalise une veille sur les évolutions des compétences, des métiers et des emplois dans ses secteurs d'intervention et en exploite les enseignements.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'une veille sur les thèmes de l'indicateur et son impact éventuel sur les prestations.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Veille économique et documents y afférents, participations à des conférences, colloques, salon, adhésion à un réseau professionnel (syndicat, fédération, forums), abonnements à des revues professionnelles. Diffusion des éléments issus de la veille au personnel du prestataire, évolutions apportées au contenu des prestations proposées.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

Nouveaux entrants : Démontrer la mise en place d'une veille économique. L'impact éventuel sera audité lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une exploitation partielle de la veille mise en place.

CRITÈRE 6

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

25 Le prestataire réalise une veille sur les innovations pédagogiques et technologiques permettant une évolution de ses prestations et en exploite les enseignements.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'une veille sur les thèmes de l'indicateur et son impact éventuel sur les prestations.

ELÉMENTS DE PREUVE

Veille économique et documents y afférents, participations à des conférences, colloques, salons, groupes de réflexions et d'analyse de pratiques, adhésion à un réseau professionnel (syndicat, fédération, forums), abonnements à des revues professionnelles. Diffusion des éléments issus de la veille au personnel du prestataire, évolutions apportées au contenu des prestations proposées. Pour les organismes qui accueillent des personnes en situation de handicap, participation à des conférences thématiques, colloques, salons, groupes de réflexions et d'analyse de pratiques en matière d'innovations pédagogiques et technologiques pour le public visé.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

Nouveaux entrants : démontrer la mise en place d'une veille pédagogique et technologique. L'indicateur sera audité lors de l'audit de surveillance.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une exploitation partielle de la veille mise en place.

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

26 Le prestataire mobilise les expertises, outils et réseaux nécessaires pour accueillir, accompagner/former ou orienter les publics en situation de handicap.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'un réseau de partenaires/experts/acteurs du champ du handicap, mobilisable par les personnels et dans le cas d'accueil de personnes en situation de handicap, préciser les mesures spécifiques mises en œuvre.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Liste des partenaires du territoire susceptibles d'aider le prestataire dans la prise en compte des PSH, dont les partenaires spécialisés intervenants pour le compte de l'Agefiph et du Fiphfp.

Participation aux instances et manifestation des partenaires, compte-rendu de rencontres. Compétences et connaissances du référent handicap.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATIONS SPÉCIFIQUES

Nouveaux entrants : démontrer la mise en place d'un réseau de partenaires/experts/acteurs du champ du handicap.

GLOSSAIRE

Agefiph : Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées (www.agefiph.fr)

Fiphfp : Fonds pour l'insertion des PSH dans la fonction publique.

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

- 27 Lorsque le prestataire fait appel à la sous-traitance ou au portage salarial, il s'assure du respect de la conformité au présent référentiel.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer les dispositions mises en place pour vérifier le respect de la conformité au présent référentiel par le sous-traitant ou le salarié porté.

ELÉMENTS DE PREUVE

Contrats de prestations de service, tous les éléments qui permettent de démontrer les modalités de sélection et de pilotage des sous-traitants (process de sélection, justificatifs présentés par les sous-traitants et les salariés portés, animation qualité dédiée, charte).

NB : Cela ne signifie pas une obligation de certification des sous-traitants : la responsabilité de la qualité appartient au donneur d'ordre, charge à ce dernier de mettre en place les modalités qui assurent la chaîne de la qualité y compris avec les sous-traitants.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (OF, CFA)

28 Lorsque les prestations dispensées au bénéficiaire comprennent des périodes de formation en situation de travail, le prestataire mobilise son réseau de **partenaires socio-économiques** pour co-construire l'ingénierie de formation et favoriser l'accueil en entreprise.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer l'existence d'un réseau de partenaires socio-économiques mobilisé tout au long de la prestation.

ELÉMENTS DE PREUVE

Comités de pilotage, comptes rendus de réunions, liste des entreprises partenaires, conventions de partenariats, contacts réseau SPE, livret alternance, informations sur les partenariats.

NB : Cet indicateur vise tous les prestataires de formation, y compris les CFA, dans leur capacité à mobiliser un réseau de partenaires lors des périodes de formation en situation de travail. Pour les apprentis, ces périodes correspondent par définition à la formation pratique en entreprise ; pour les salariés en contrat de professionnalisation, il peut s'agir des périodes d'acquisition d'un savoir-faire en entreprise

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par un défaut ponctuel et non répétitif dans la mobilisation des partenaires.

GLOSSAIRE

Partenaires socio-économiques : entreprises (tous statuts) ; chambres consulaires : CCI, agriculture et CMA ; établissement public de coopération intercommunale (EPCI), communautés d'agglomération, communautés de communes ; structures de l'insertion par l'activité économique : ateliers et chantiers d'insertion (ACI), association intermédiaire (AI), entreprise d'insertion (EI) et entreprise de travail temporaire d'insertion (ETTI) ; service public de l'emploi, service public de l'orientation ; branches professionnelles ; centres sociaux ; organismes paritaires, association Transition Pro (CPIR), opérateurs CEP ; services de l'État, etc.

L'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel

INDICATEUR SPECIFIQUE D'APPRECIATION (CFA)

29 Le prestataire développe des actions qui concourent à l'insertion professionnelle ou la poursuite d'étude par la voie de l'apprentissage ou par toute autre voie permettant de développer leurs connaissances et leurs compétences.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer l'existence d'actions qui concourent à l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études.

ELÉMENTS DE PREUVE

Actions visant à favoriser l'insertion professionnelle des apprenants (salon d'orientation, visite d'entreprise, atelier CV/lettre de motivation, aide à la recherche d'emploi, réseau d'anciens élèves), actions de promotion de la poursuite d'étude, partenariats avec des acteurs de l'insertion et de l'emploi et avec le monde professionnel.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

CRITÈRE 7

Le recueil et la prise en compte des appréciations et des réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

30 Le prestataire recueille les appréciations des parties prenantes: bénéficiaires, financeurs, équipes pédagogiques et entreprises concernées.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'un système de collecte des appréciations à une fréquence pertinente, incluant des dispositifs de relance et permettant une libre expression.

ÉLÉMENTS DE PREUVE

Enquête de satisfaction, questionnaire, compte-rendu d'entretiens, évaluation à chaud et/ou à froid, analyse et traitement des appréciations formulées par les parties prenantes.

Pour les CBC : questionnaire d'évaluation à l'issue du bilan et à 6 mois.

NB : Les modalités de recueil selon la partie prenante peuvent être différentes.

Les évaluations des acquis ne sont pas un élément de preuve probant pour cet indicateur.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, une non-conformité mineure est caractérisée par une mise en œuvre partielle des mesures définies.

CRITÈRE 7

Le recueil et la prise en compte des appréciations et des réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

31 Le prestataire met en œuvre des modalités de traitement des difficultés rencontrées par les parties prenantes, des **réclamations** exprimées par ces dernières, des aléas survenus en cours de prestation.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place de modalités de traitement des aléas, difficultés et réclamations.

ELÉMENTS DE PREUVE

Description et mise en œuvre de ces modalités (accusé de réception des réclamations et réponses apportées aux réclamants), enquêtes de satisfaction, analyse et traitement des réclamations formulées par les stagiaires, système de médiation.

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

GLOSSAIRE

Réclamation : action visant à faire respecter un droit, ou à demander une chose due, recueillie par écrit.

CRITÈRE 7

Le recueil et la prise en compte des appréciations et des réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

32

Le prestataire met en œuvre des mesures d'amélioration à partir de l'analyse des appréciations et des réclamations.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer la mise en place d'une démarche d'amélioration continue.

ELÉMENTS DE PREUVE

Identification et réflexion sur les causes d'abandon ou les motifs d'insatisfaction, plans d'actions d'amélioration, mise en œuvre d'actions spécifiques.

Pour la VAE : partage des résultats de l'accompagnement (nombre de candidats en début et fin d'accompagnement, taux et causes d'abandon, taux de réussite à la VAE).

NON-CONFORMITÉ

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

OBLIGATION SPÉCIFIQUE

Nouveaux entrants : l'indicateur sera audité à l'audit de surveillance.

Annexe

Récapitulatif des indicateurs audités dans le cadre de l'article 10 de l'arrêté du 6 juin 2019 relatif aux modalités d'audit associées au référentiel national mentionné à l'article D. 6316-1-1 du Code du travail.

Tout organisme disposant d'une certification ou d'une labellisation obtenue conformément à l'article R. 6316-3 dans sa rédaction en vigueur à la date du 31 décembre 2018 et active au moment de sa demande de certification est autorisé à demander que l'audit initial soit réalisé selon les conditions de durées aménagées. L'audit ne concerne alors que les indicateurs précisés ci-dessous :

- indicateurs communs : 1 – 2 – 11 – 12 – 22 – 24 – 25 – 26 – 32
- indicateurs spécifiques : tous les indicateurs spécifiques sont audités s'ils s'appliquent au prestataire.