



HAL
open science

Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée intégrative

Marie Bluteau

► To cite this version:

Marie Bluteau. Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée intégrative. Education. HESAM Université, 2024. Français. NNT : 2024HESAE019 . tel-04684205

HAL Id: tel-04684205

<https://pastel.hal.science/tel-04684205>

Submitted on 2 Sep 2024

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.

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DES MÉTIERS DE L'INGÉNIEUR
[CESI -LINEACT équipe APPRENDRE ET INNOVER]

THÈSE

présentée par : Marie BLUTEAU

soutenue le : 28 mai 2024

Pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée à : **École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers**

Spécialité : **Sciences de l'Education et de la Formation CNU 70**

Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance

**Le cas des dispositifs de formation hybrides
et par alternance à visée intégrative**

Tome I

THÈSE dirigée par :
Mme FERNAGU Solveig

M. Jérôme ENEAU,
Professeur des universités, CREAD, Université de Rennes
M. Thierry ARDOUIN,
Professeur des universités, CIRNEF, Université de Rouen
M. Jérôme ENEAU,
Professeur des universités, CREAD, Université de Rennes 2
Mme Lucie CUVELIER
Enseignante - chercheure, LINEACT CESI, ED SMI 432
Mme Christine VIDAL-GOMEL,
Professeure des universités, CREN, Université de Nantes
M. Christophe GREMION,
Professeur, Haute école de Formation Professionnelle de Lausanne
M. Samuel RENIER,
Maître de conférences, EA 7505 Éducation, Université de Tours
Mme Solveig FERNAGU,
Directrice de recherche, LINEACT CESI, ED SMI 432

Jury
Président
Rapporteur
Rapporteur
Examinatrice
Examinatrice
Examineur
Examineur
Examinatrice

T
H
È
S
E

Affidavit

Je soussignée, Marie BLUTEAU, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Solveig FERNAGU (directrice), dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Paris, le 2 avril 2024

Signature

Affidavit

I, undersigned, Marie BLUTEAU, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Solveig FERNAGU (thesis director), in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with the French charter for Research Integrity.

This work has not been submitted previously either in France or abroad in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Paris, date 2th, april 2024.

Signature

À Benoit, Eli et Abel

Loin que ce soit l'être qui illustre la relation,
c'est la relation qui illumine l'être
(Bachelard, 1934, p. 98)

A tous les illuminés et illuminateurs
d'hier, d'aujourd'hui et de demain,
ceux qui ne sont plus ici
mais contribuent à illuminer l'ailleurs

Remerciements

Si la thèse est une aventure parfois solitaire, elle n'est jamais possible seule. Celle-ci prend d'abord appui sur un terrain, mon terrain professionnel, celui des Maisons Familiales Rurales (MFR) et de l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance (ANFRA). Terrain propice, favorisant, questionnant et capacitant. En premier lieu, que chaque personne de ce terrain / terreau qui m'a incitée à m'engager dans l'aventure soit remerciée. En second lieu, que chaque collègue qui m'a soutenue et supportée le soit tout autant.

Cette aventure en terrain connu, c'est aussi celle des deux MFR qui ont accepté ce travail en commun, au long cours, les MFR Y et Q ; plus particulièrement les Stéphanies et Morgan et encore plus particulièrement les alternants qui ont partagé leur expérience de formation avec autant d'authenticité. Ce terrain c'est également celui des MFR qui ont commencé l'aventure et qui n'ont pas pu la terminer. Tous ont contribué et j'espère que chacun aura autant appris par cette collaboration.

Si la thèse est une aventure, c'est une aventure humaine. Je suis heureuse de l'avoir partagée avec la direction de Solveig Fernagu ; en premier lieu pour la rencontre que cet accompagnement a provoqué mais aussi pour la profondeur et la rigueur du questionnement, et, certainement tout autant, la liberté qu'elle m'a laissée comme la très grande disponibilité qu'elle a assurée. Merci.

Si la thèse est une aventure, elle est participative. Pour leur participation à cette quête par leurs questions autant que leur regard et lecture, merci à Adeline, Brigitte, Diane, Christine, Evelyne, Jean-Christophe, Louis-Marie, Dominique et Philippe. Merci à tous ceux qui ont contribué au chemin, parfois même sans le savoir.

Si la thèse est une aventure, sa soutenance représente un passage, certainement initiatique, en tout cas interface. Merci à Thierry Ardouin et Jérôme Eneau d'avoir accepté d'en être les rapporteurs. Je suis tout particulièrement honorée de partager cette situation avec les membres du jury Lucie Cuvelier, Solveig Fernagu, Christine Vidal-Gomel, Thierry Ardouin, Jérôme Eneau, Christophe Gremion, Samuel Renier. J'aurai plaisir à partager et prolonger l'échange avec tous.

Si la thèse est le début d'une aventure, merci à ceux qui s'y joindront.

Résumé

Et si apprendre était autant une question de lien, que de temps et de lieux ?

C'est à partir de cette idée que la présente recherche est née. Elle s'enracine dans le terrain des Maisons Familiales Rurales, incitées, comme nombre d'organisations de formation, à hybrider les formations. Après avoir exploré les évolutions de la formation professionnelle et situé l'hybridation de formation, la revue de littérature permet une première approche des dispositifs hybrides et de formation par alternance *à visée intégrative*.

Cette exploration nous entraîne à considérer, non plus les dispositifs tels que pensés, mais tels que vécus, du point de vue du sujet qui se forme ; et nous conduit à repérer la manière dont les alternants sont mis en situation de créer des liens entre les expériences vécues. L'étude se centre sur ces situations en envisageant les processus contributifs à la construction de reliances (à soi, aux autres, aux mondes) dans les situations interface des environnements multiples de formation.

Pour étudier ces processus de mise en capacité à relier chez les personnes en formation, nous adoptons une démarche multiméthode et nous appuyons sur l'étude de cas de deux dispositifs de formation hybrides et par alternance. Nous mobilisons différents cadres de lecture, sur ces dispositifs, les reliances vécues et les postures des alternants nous permettant d'étudier les processus de mises en capacités à l'aide de l'approche par les capacités. Après avoir identifié les situations interface et les différentes postures des alternants vis-à-vis de la formation, l'étude analyse 6 de ces situations au regard des mises en capacité de reliances à soi, aux autres, aux mondes qui s'y jouent. La recherche montre ainsi comment les alternants sont effectivement mis en capacité de relier leurs expériences, en termes de ressources, d'opportunité et de choix.

Mots-clefs :

Dispositif de formation hybride et par alternance, Formation adultes, Alternance à visée intégrative, Reliance (à soi, aux autres, aux mondes), Déliaance (à soi, aux autres, aux mondes), Capacité, Hybridation, Système interface, Situation interface, Activité interface, Posture de formation

Résumé en anglais

What if learning was as much a question of links as of time and place?

It was from this idea that this research was born. It is rooted in the field of Maisons Familiales Rurales, which, like many training organisations, are encouraged to hybridise their training courses. After exploring developments in vocational training and situating training hybridisation, the literature review provides an initial approach to hybrid and sandwich training schemes with an integrative aim.

This exploration leads us to consider the systems not as they are thought out, but as they are experienced, from the point of view of the person undergoing the training; and leads us to identify the way in which work-study students are put in a position to create links between the experiences they have undergone. The study focuses on these situations by looking at the processes that contribute to the construction of connections (to oneself, to others, to worlds) in the interface situations of multiple training environments.

To study these processes of enabling trainees to relate, we are adopting a multi-method approach based on a case study of two hybrid and sandwich training schemes. We use different reading frameworks for these systems, the connections experienced and the postures of the alternating trainees, enabling us to study the processes of building capacity using the capability approach. After identifying the interface situations and the different postures adopted by the work-study students in relation to the training, the study analyses 6 of these situations in terms of the development of their ability to relate to themselves, to others and to the worlds in which they work. The research thus shows how work-study students are effectively enabled to relate their experiences, in terms of resources, opportunities and choices.

Key words: Hybrid and work-linked training system, Adult training, Integrative work-linked training, Reliance (on oneself, on others, on worlds), Deliance (on oneself, on others, on worlds), Capability, Hybridization, Interface system, Interface situation, Interface activity, Training posture

Sommaire

Remerciements	IV
Résumé	V
Résumé en anglais.....	VI
Sommaire.....	VII
Liste des tableaux.....	XII
Liste des figures	XIV
Liste des annexes (Tome II).....	XVIII
Liste des sigles	XXI
Avant propos	XXIII
Préambule	XXIX
Note au lecteur.....	XXXIII

Introduction	1
---------------------------	----------

PARTIE I

Les enjeux d'une recherche sur l'hybridation des formations par alternance au sein des MFR et au delà

Chapitre 1- Construire une recherche sur l'alternance et le numérique en MFR.....	13
--	-----------

1. Les MFR en tant que mouvement, institution et organisation	15
1.1. Emergence d'un mouvement familial d'éducation populaire.....	15
1.2. Culture institutionnelle familiale et citoyenne.....	18
1.3. Organisation hybride, non-conventionnelle.....	19
2. L'Alternance : socle, objet et enjeu de recherche pour les MFR.....	25
2.1. 1935-1945 : prémices d'un fonctionnement	26
2.2. 1945-1955 : expérimentations pédagogiques	27
2.3. 1955-1970 : outillage des démarches pédagogiques	29
2.4. 1970-2005 : recherche-action et maturité pédagogique.....	31
2.5. Alternance et numérique, nouvel enjeu de recherche	35
3. L'évolution des formations.....	41
3.1. Evolution des formations agricoles proposées en MFR	41
3.2. Diversification des formations par le développement à l'apprentissage	44
3.3. Développement de la formation professionnelle continue	45
4. Synthèse du chapitre	48

Chapitre 2- Situer l'hybridation de formation dans le contexte de la formation professionnelle 51

1. Connivences et divergences entre formation à distance et formation professionnelle ... 52
 - 1.1. D'un projet d'éducation permanente à la liberté de choisir..... 52
 - 1.2. Histoire de la formation à distance 55
2. Usages numériques en formation professionnelle 56
 - 2.1. Enjeux d'un *savoir-relation*..... 57
 - 2.2. Etat d'usages numériques en formation professionnelle 61
3. État des recherches sur l'hybridation en formation des adultes..... 67
 - 3.1. En formation des adultes et formation à distance 67
 - 3.2. Sur l'hybridation en formation professionnelle et par alternance 69
 - 3.3. Orientations de la recherche 77
4. Synthèse du chapitre 81

Chapitre 3- Approcher l'étude des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée *intégrative* 85

1. Le dispositif en tant que construit d'une interaction dynamique..... 86
 - 1.1. De l'approche ternaire des dispositifs à une démarche dispositive 87
 - 1.2. Registre et étendue de l'analyse du dispositif..... 89
2. Etude restreinte de dispositifs de formation hybrides et par alternance 91
 - 2.1. Un cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance..... 92
 - 2.2. Méthodologie de collecte et traitement..... 105
 - 2.3. Résultats..... 106
3. Synthèse du chapitre 110

Synthèse des premiers questionnements 111

PARTIE II

Les interactions sujet /situations au cœur d'une alternance à visée *intégrative*

Chapitre 4- Éclairer les interfaces et reliances d'une alternance à visée *intégrative* 115

1. Interfaces et potentiel intégratif de l'alternance 116
 - 1.1. Dispositifs ensembliers et système interface 117
 - 1.2. Les typologies d'alternance 120
 - 1.3. Potentiel intégratif des dispositifs et intégration personnelle 124

2. La reliance au cœur d'une pédagogie du lien	131
2.1. Reliance (s) et déliance (s).....	132
2.2. Ce qui <i>fait</i> reliance ou déliance	137
2.3. Ce qui est relié - délié	139
2.4. Quatre facettes pour un cadre de lecture des relies à soi, aux autres, au(x) monde(s).....	147
3. Synthèse du chapitre	157

Chapitre 5- Etudier les capacités du sujet en situation..... 159

1. D'une approche d'une idée de justice à celle du développement d'un sujet capable..	161
1.1. Capacité en tant qu'expression de liberté en situation	163
1.2. Capacité en tant que choix entre des possibles désirables	164
1.3. Capacité en tant qu'expression d'un pouvoir d'agir	165
2. De l'injonction à être autonome aux enjeux d'une émancipation	167
2.1. Emancipation en tant que processus de transformation de la société.....	168
2.2. Autonomisation en tant que visée de développement du sujet.....	171
3. Construire une analyse des expériences vécues des dispositifs à l'aune des capacités	173
3.1. Capacités, accomplissements potentiels et réalisés.....	174
3.2. Cadre d'analyse des interactions sujet/milieu.....	175
4. Synthèse du chapitre	183

Définition d'une problématique de recherche..... 185

Le contexte de dispositifs ensembliers.....	186
D'un système à des situations interface	188
La reliance/déliance en tant que processus de développement du sujet.....	189
Le cadre des capacités entre visées et vécues de situations interface.....	190
Question de recherche et hypothèses	191

PARTIE III

Etude de deux dispositifs de formation hybrides et par alternance

Chapitre 6 - Préciser les fondements et la stratégie de recherche..... 195

1. Positionnement épistémologique	195
2. Stratégie de recherche	198
2.1. Opérationnalisation de l'approche conceptuelle.....	199
2.2. Choix des terrains de recherche à partir de l'étude préalable	200
2.3. Modalités de relation aux terrains : une recherche collaborative	202

2.4. Modalités d'engagement distanciation d'un chercheur en terrain connu	203
3. Conduite de l'étude sous forme d'étude de cas	205
3.1. Présentation de la démarche d'étude de cas	205
3.2. Organisation des étapes de collecte et de traitement	207
4. Démarche multiméthode sur le dispositif (Temps 1).....	211
4.1. Entretiens avec les moniteurs	211
4.2. Le formulaire de description des dispositifs.....	212
4.3. Données documentaires et de contextualisation	213
4.4. Entretiens avec les directeurs.....	214
4.5. Entretiens collectifs avec les alternants	215
5. Entretiens compréhensifs sur le vécu des alternants (Temps 2)	216
5.1. La grille d'entretien	216
5.2. La population enquêtée.....	218
5.3. Ethique du questionnement.....	219
5.4. Première analyse de contenu des entretiens.....	220
5.5. Seconde analyse de contenu des entretiens	225
6. Synthèse du chapitre	231

Chapitre 7 - Approcher les situations interface des dispositifs étudiés et les tendances posturales des alternants 233

1. Etude de la formation Brevet Professionnel (BP).....	233
1.1. Etude restreinte du dispositif - selon ses concepteurs	234
1.2. Alternants en formation BP	240
1.3. Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants.....	244
1.4. Identification des situations interface pour les BP	248
2. Etude de la formation Assistant De Vie aux Familles (ADVF)	251
2.1. Etude restreinte du dispositif – selon ses concepteurs.....	252
2.2. Les alternants en formation ADVF.....	257
2.3. Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants.....	262
2.4. Identification des situations interface pour les ADVF	265
3. Premier regard sur les situations interface	268
3.1. Place des situations interface dans les dispositifs.....	268
3.2. Tendances posturales et situations interface.....	273
3.3. Situations interface au sein des processus de mise en capacité de reliance.....	277
4. Synthèse du chapitre	281

PARTIE IV

Analyse des mises en capacité de reliances en situations interface

Chapitre 8 - Analyser les mises en capacité de reliances en situations interface..... 285

1. Situations hétérorégulées	286
1.1. Co-évaluer ses expériences de stage (évaluation de stage)	286
1.2. Co-évaluer ses expériences et les mettre en perspective (Visite de stage)	295
1.3. Auto-évaluer sa progression au regard des attendus de formation/ métier (usage du livret d’alternance)	304
1.4. Regard sur les situations hétérorégulées	309
2. Situations coréglées et autoréglées	311
2.1. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres (Retour de stage) .	311
2.2. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs)	318
2.3. Formaliser ses expériences dans une perspective de partage (production de savoirs)	322
2.4. Regard sur les situations co et autoréglées	328
3. Synthèse du chapitre	329

Chapitre 9 - Penser les interfaces et les capacités de reliances 331

1. Ce qui fait interface et participe d’une capacité à relier	331
1.1. Opportunité de reliance en situation interface	332
1.2. Choix de relier en situation interface	341
1.3. Accomplissements des situations interface constitutifs d’une mise en capacité de relier	343
1.4. Regard sur une mise en capacité de relier s’appuyant sur les accomplissements des situations interface	351
2. Ce qu’apporte la recherche	353
2.1. Vis-à-vis des hypothèses formulées	353
2.2. Vis-à-vis des ingénieries des dispositifs de formation hybrides et par alternance	360
2.3. Vis-à-vis de la recherche	361
3. Ce qui reste en écart, à explorer	368
3.1. Sur l’objet, les démarches et les méthodes employées dans la recherche	369
3.2. Regard sur les perspectives de recherche	371

Conclusion..... 377

Bibliographie 383

Index thématique 419

Index des auteurs 421

Table des matières..... 427

XI

Liste des tableaux

Tableau 1 - Statuts des alternants ayant suivi une formation en MFR (Source : UNMFREO).....	43
Tableau 2 - Evolution des heures de formation en MFR par profils de stagiaires.....	45
Tableau 3 - Evolution des répartitions d'heures de formation effectuées par niveau de formation en %	46
Tableau 4 - Indicateurs des dimensions spatiotemporelles (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022)	93
Tableau 5 - Cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance (Bluteau, 2020).....	104
Tableau 6 - Les différentes typologies de l'alternance situées dans leurs dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogique ou personnelles.....	121
Tableau 7 - Tableau de synthèse des typologies par potentiels intégratifs et dimensions d'un « système alternance »	126
Tableau 8 - Cadre de lecture pour l'étude de la posture professionnelle (Lameul, 2023, p. 132-133).....	180
Tableau 9 - Des cadres conceptuels aux indicateurs de la recherche	201
Tableau 10 - Place et activités du praticien et du chercheur dans les relations avec le terrain de la recherche.....	204
Tableau 11 - Les étapes suivies pour les études de cas des dispositifs	206
Tableau 12 - Protocole méthodologique de la recherche.....	210
Tableau 13 - Entretiens individuels menés avec les alternants.....	218
Tableau 14 - Extrait de verbatim concernant la formation en général dans la fiche individuelle de Cassandre.....	226
Tableau 15 - Répartition des alternants en fonction de leur posture et de leur établissement ..	228
Tableau 16 - Mentions de situations interface par les alternants BP.....	251
Tableau 17 - Mentions de situations interface par les alternants ADVF.....	267
Tableau 18 - Analyse des Situations interface en nombre de mots.....	269
Tableau 19 - Mentions de situations interface, par type et par postures des alternants BP.....	274
Tableau 20 - Mentions des situations interface par type et par posture des alternants ADVF ..	275
Tableau 21 - Mentions des situations interface par posture pour l'ensemble des interviewés ..	276
Tableau 22 - Situations interface hétérorégulées, leurs activités interface et reliances	310
Tableau 23 - Situations interface auto ou corégulées, leurs activités interface et reliances.....	328

TOME II

Tableau 24 - Evolution du nombre de mémoires de moniteurs de MFR portant sur les questions techno- pédagogique par promotion sur les 8 dernières années (2015-2022).....	9
Tableau 25 - Types et composantes des dispositifs hybrides (Deschryver et B. Charlier, 2012, p. 109).....	22
Tableau 26 - Engagement des différents acteurs dans la recherche	29
Tableau 27 - Chronologie de collecte réalisée.....	29
Tableau 28 - Répartition de la population enquêtée par sexe	40
Tableau 29 - Répartition de la population enquêtée par âge	40
Tableau 30 - Répartition de la population enquêtée par diplôme	40
Tableau 31 - Répartition de la population enquêtée par situation matrimoniale.....	41
Tableau 32 - Répartition de la population enquêtée par nombre d'enfants	41
Tableau 33 - Statistique du discours par terrain.....	42
Tableau 34 - Statistique du discours par sexe des répondants	42

Tableau 35 - Statistique du discours par âge des répondants.....	42
Tableau 36 - Statistique du discours par état civil.....	42
Tableau 37 - Statistique du discours en fonction des diplômes des répondants	43
Tableau 38 - Statistique du discours en fonction du nombre d'enfant des répondants.....	43
Tableau 39 - Statistique du discours en fonction des postures des répondants.....	43
Tableau 40 - Répartition des discours de l'ensemble des entretiens par thématique.....	44
Tableau 41 - Répartition des discours par thématiques du cadre capacités.....	44
Tableau 42 - Répartition des discours des alternants de la MFR Q – codage de premier niveau - extraction Sonal.....	45
Tableau 43 - Répartition des discours des alternants MFR Y – codage de premier niveau.....	46
Tableau 44 - Posture « expertise » des alternants.....	56
Tableau 45 - Posture « Insertion » des alternants.....	59
Tableau 46 - Posture « Orientations » des alternants.....	62
Tableau 47 - Posture « Polyvalent » des alternants.....	65
Tableau 48 - Posture « Qualification » des alternants	68
Tableau 49 - Synthèse des facteurs de choix liés au stage.....	69
Tableau 50 - Répartition par âge et par postures des alternants de la MFR Q	71
Tableau 51 - Répartition par sexe et par posture des alternants de la MFR Q	71
Tableau 52 - Répartition par état civil et par posture des alternants de la MFR Q.....	72
Tableau 53 - Répartition par nombre d'enfants et par posture MFR Q	72
Tableau 54 - Répartition par diplôme et posture des alternants MFR Q	73
Tableau 55 - Répartition par posture et par âge des alternants de la MFR Y.....	74
Tableau 56 - Répartition par sexe et par posture des alternants de la MFR Y	74
Tableau 57 - Répartition par état civil et par posture des alternants de la MFR Y	75
Tableau 58 - Répartition par nombre d'enfant et par posture des alternants de la MFR Y	75
Tableau 59 - Répartition par diplôme et par posture pour les alternants de la MFR Y	76
Tableau 60 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués.	77
Tableau 61 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués alternants BP	78
Tableau 62 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués alternants ADVF	79
Tableau 63 - Visées déclarées du dispositif BP (Auteur Marie Bluteau, sources : MFR Q)	82
Tableau 64 - Situations interface mentionnées dans les discours des alternants BP.	102
Tableau 65 - Visées déclarées du dispositif ADVF	126
Tableau 66 - Situations interface mentionnées dans le discours des alternants ADVF	150
Tableau 67 - Récapitulatif des fiches d'évaluation saisies Groupe 1 et 3	152
Tableau 68 - Reliances et déliances vécues en situation d'évaluation de stage	175
Tableau 69 - Reliances et déliances vécues en situation de visite de stage.....	176
Tableau 70 - Reliances et déliances vécues en situation d'usage du livret d'alternance	177
Tableau 71 - Reliances et déliances vécues en situation de retour de stage	178
Tableau 72 - Reliances et déliances vécues en situation de production de savoirs	179
Tableau 73 - Reliances et déliances vécues en situation d'échanges entre pairs	180

Liste des figures

Figure 1 - Topologie personnelle.....	XXIV
Figure 2 - Le projet comme antidote (Boutinet, 2012a).....	XXVII
Figure 3 - L'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013).....	XXXI
Figure 4 - Modélisation de l'organisation du mouvement MFR (UNMFREO, 2012a).....	21
Figure 5 - Chronologie des MFR.....	34
Figure 6 - Analyse Factorielle de Correspondance des résumés des mémoires portant sur les questions techno-pédagogiques.....	37
Figure 7 - Du triangle à une pyramide pédagogique dans un contexte de porosité des environnements.....	39
Figure 8 - Effectifs des MFR en formation initiale de l'EA en 2022-2023 (UNMFREO, 2023a)....	43
Figure 9 - Effectifs des MFR en formation initiale EA par secteur professionnel 2022-2023 (UNMFREO, 2023a).....	43
Figure 10 - Effectifs en formation par apprentissage en MFR en 2022-2023 (UNMFREO, 2023a).....	44
Figure 11 - Effectifs en formation par apprentissage en MFR par secteur professionnel 2022-2023 (UNMFREO, 2023a).....	44
Figure 12 - Effectifs en formation professionnelle continue par secteur professionnel (UNMFREO, 2023a).....	47
Figure 13 - Parcours de formation proposés par les organismes de formation (par taille) (IGAS, 2017, p. 38).....	62
Figure 14 - Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes (Albero, 2004, p. 14).....	78
Figure 15 - Le dispositif, entre expérience-anticipation, finalités-contingences.....	88
Figure 16 - Logique d'accommodation.....	90
Figure 17 - Logique d'individualisation.....	90
Figure 18 - Logique d'interaction.....	90
Figure 19 - Alternance : combinaison d'un temps cyclique et d'un temps linéaire (Bougès, 2013, p. 131).....	94
Figure 20 - Chaîne des éléments permettant de donner un sens au dispositif (Audran 2007 p. 180).....	96
Figure 21 - Représentation de la médiation instrumentale..... (B. Charlier et al., 2006, p. 479).....	103
Figure 22 - Un continuum des alternances instrumentées (Bluteau, 2020).....	108
Figure 23 - Les prescrits de reliance à travers les activités et ressources interfaces dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance.....	109
Figure 24 - Système Alternance (Geay, 1998, p. 35).....	118
Figure 25 - Ingénierie d'une alternance à visée intégrative à envisager en interface ?.....	129
Figure 26 - Les différents niveaux de reliances/déliances entre dispositif et dispositions d'après J. Clénet (2016).....	130
Figure 27 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression d'un sentiment d'exister.....	148
Figure 28 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression d'une agentivité personnelle du sujet.....	150
Figure 29 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression d'une indépendance personnelle du sujet.....	152
Figure 30 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression d'une réflexivité du sujet.....	154

Figure 31 – Cadre de lecture des reliances/déliances à soi, aux autres, aux mondes	155
Figure 32 - Les processus de l’approche par les capacités (Fernagu, 2018c, p. 56)	174
Figure 33 - Modélisation de l’étude de la mise en capacité de reliance et de ses hypothèses..	199
Figure 34 - Chronologie de la recherche.....	209
Figure 35 - Présentation synthétique de la structure de l’entretien auprès des alternants des deux dispositifs de formation étudiés	217
Figure 36 - Thématiques et sous thématiques retenues dans la catégorisation des entretiens de premier niveau.....	221
Figure 37 - Représentation graphique des différentes thématiques, du premier niveau de catégorisation, ensemble du corpus – Extrait de Sonal	222
Figure 38 - Thématiques du second niveau d’analyse de contenu.....	226
Figure 39 - Chronologique de la formation BP.....	235
Figure 40 - Représentation des environnements et interfaces de formation BP	239
Figure 41 - Chronologie de la formation ADVF	253
Figure 42 - Représentation des environnements et interfaces de formation ADVF	257
Figure 43 - Place des différentes situations identifiées au regard des environnements qu’elles relie.....	271
Figure 44 - Les situations interface entre auto-hétéro régulation et auto-hétéro détermination	272
Figure 45 - Processus opportunité d’une mise en capacité de reliance en situation (s) interface au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance	279
Figure 46 - Les fonctionnements interfaces comme <i>intermédiaires</i> d’une mise en capacité à relier.....	285
Figure 47 - Coévaluer ses expériences professionnelles, activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes.....	289
Figure 48 - Coévaluer et mettre en perspective ses expériences lors des visites de stage - activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes.....	298
Figure 49 - Autoévaluer sa progression_ activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes.....	306
Figure 50 - Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres lors des retours de stage_ activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes	313
Figure 51 - Exprimer et confronter ses expériences à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs) _activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes	320
Figure 52 - Formaliser ses expériences dans une perspective de partage _ activité contributive d’une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes.....	324
Figure 53 - Les boucles de situations interface pensées en tant que phénomène rythmique entre espaces, temps et mouvement.....	341
Figure 54 - Activités plus particulièrement propices aux reliances à soi, aux autres ou aux mondes	344
Figure 55 - Schéma intégratif d’une capacité de reliance.....	352
Figure 56 - Les activités interface et leur contribution à une construction de liens à soi/ au monde	356
Figure 57 - Place de la posture de formation dans les processus opportunité, liberté et capacité	359

TOME II (ANNEXES)

Figure 58 - Schéma illustrant la progression en spirale des interrogations et acquisitions et de leur adaptation en situation (d'après Chartier, 1982).....	7
Figure 59 - Accomplissements visés par les alternants en posture « expert »	53
Figure 60 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « experts »	54
Figure 61 - Nuages de mots - la formation présente au centre des alternants « experts ».....	55
Figure 62 - Nuages de mots - formation à distance des alternants « experts ».....	56
Figure 63 - Accomplissements visés par les alternants en posture insertion	57
Figure 64 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « insertion »	57
Figure 65 - Nuages de mots - formation en centre des alternants « insertion »	58
Figure 66 - Nuages de mots - FOAD des alternants ayant une tendance posturale « insertion »	59
Figure 67 - Accomplissements visés par les alternants en posture d'orientation.....	60
Figure 68 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « orientation »....	60
Figure 69 - Nuages de mots - formation au centre des alternants « orientation ».....	61
Figure 70 - Nuages de mots - FOAD des alternants « orientation ».....	62
Figure 71 - Accomplissements visés par les alternants en posture polyvalent	63
Figure 72 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « polyvalents »...	63
Figure 73 - Nuages de mots - formation présente des alternants « polyvalents »	64
Figure 74 - Nuages de mots - FOAD des alternants « polyvalents »	65
Figure 75 - Accomplissements visés par les alternants en posture de qualification	66
Figure 76 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « qualification »..	66
Figure 77 - Nuages de mots - formation en centre des alternants « qualification ».....	67
Figure 78 - Nuages de mots - FOAD des alternants « qualification »	68
Figure 79 - Activités en présence, à distance et en situation de travail BP	84
Figure 80 - Partenariat et ouverture BP.....	85
Figure 81 - Accompagnement et autodirection BP	86
Figure 82 - Médiation BP	87
Figure 83 - Médiatisation BP.....	88
Figure 84 - Processus de mise en capacité d'apprentissage dans les situations de travail à partir des entretiens des alternants BP.....	93
Figure 85 - Processus de mise en capacité d'apprentissage dans les situations de formation présentes à partir des entretiens des alternants BP	98
Figure 86 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation à distance à partir des entretiens des alternants BP	101
Figure 87 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface évaluation de stage (BP)	106
Figure 88 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface visite de stage (BP).....	109
Figure 89 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface d'usage du livret d'alternance (BP).....	113
Figure 90 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface Production de savoirs « Book professionnel » (BP)	118
Figure 91 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface retour de stage (BP).....	123
Figure 92 - Activités en présence, à distance et en situation de travail en formation ADVF	128
Figure 93 - Partenariat et ouverture de la formation ADVF	130
Figure 94 - Accompagnement et autodirection en formation ADVF	131
Figure 95 - Médiation en formation ADVF	132
Figure 96 - Médiatisation en formation ADVF	133

Figure 97 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation en situation de travail pour les alternants ADVF.....	139
Figure 98 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en situation de formation au centre de formation à partir des entretiens des alternants ADVF	143
Figure 99 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation à distance ADVF	149
Figure 100 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface évaluation de stage (ADVF)	156
Figure 101 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface visite de stage (ADVF).....	158
Figure 102 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface usage du livret (ADVF).....	160
Figure 103 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface retour de stage (ADVF).....	165
Figure 104 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface production de savoirs (ADVF).....	170
Figure 105 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface échanges entre pairs (ADVF).....	174

Liste des annexes (Tome II)

Annexe 1 - Organisation pédagogique de la « spirale de l’alternance » au sein des MFR.....	7
Annexe 2 - Evolution du nombre de Mémoires de moniteurs de MFR portant sur pédagogie et numérique.....	9
Annexe 3 - Focus groupe Alternance et distance	10
Annexe 4 - Types et composantes des dispositifs hybrides	22
Annexe 5 - Formulaire sur les dispositifs de formation hybrides et par alternance	23
Annexe 6 - Organisation de la recherche en lien avec les MFR	29
Annexe 7 - Fiche de cas type	30
Annexe 8 - Grille d’entretien des responsables de dispositifs	31
Annexe 9 - Grille d’entretien directeurs	32
Annexe 10 - Grille d’entretien collectif alternants focus groupe	33
Annexe 11 - Questionnaire support d’échange au focus groupe	34
Annexe 12 - Document d’accord des alternants.....	35
Annexe 13 - Guide d’entretien individuel alternant	37
Annexe 14 - Informations sur les interviewés	40
1- Répartition de la population enquêtée par sexe	40
2- Répartition de la population enquêtée par âge	40
3- Répartition de la population enquêtée par Diplôme	40
4- Répartition de la population enquêtée par Situation matrimoniale	41
5- Répartition de la population par nombre d’enfants	41
Annexe 15 - Statistique du discours des alternants	42
1- Volume de discours par MFR	42
2- Volume de discours par sexe.....	42
3- Volume de discours par âge	42
4- Volume de discours par situation matrimoniale.....	42
5- Volume de discours par diplôme.....	43
6- Volume de discours par nombre d’enfants.....	43
7- Volume de discours par posture	43
8- Volume de discours par thématiques.....	44
9- Volume de discours par thématiques du cadre des capacités.....	44
10- Statistique du discours des alternants MFR Q.....	44
11- Statistique du discours des alternants MFR Y.....	45
Annexe 16 - Présentation des alternants en formation BP	47
Annexe 17 - Présentation des alternants en formation ADVF.....	50
Annexe 18 - Etude des postures des alternants	53
1- Posture d’expertise	53
2- Posture d’insertion.....	57
3- Posture d’orientation	60
4- Posture polyvalent	63
5- Posture de qualification	66
6- Posture et formation en situation de travail.....	69
7- Posture et formation au centre de formation	70
Annexe 19 - Données socio-démographique et posture d’alternant MFR Q	71
1- Répartition par âges et postures.....	71
2- Répartition par sexes et posture.....	71

3-	Répartition par état civile et posture.....	72
4-	Répartition par nombre d'enfant et posture.....	72
5-	Répartition par diplôme et posture.....	73
	Annexe 20 - Données socio-démographique par posture d'alternant MFR Y.....	74
1-	Répartition par âge et posture.....	74
2-	Répartition par sexe et posture.....	74
3-	Répartition par état civile et posture.....	75
4-	Répartition par nombre d'enfant(s) et posture.....	75
5-	Répartition par diplôme et posture.....	76
	Annexe 21 - Statistique des discours par posture.....	77
1-	Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques BP.....	78
2-	Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques ADVF.....	79
	Annexe 22 - Etude restreinte du Brevet Professionnel à la MFR Q.....	80
1-	Contexte.....	80
2-	Initiateur.....	81
3-	Dispositif idéal du point de vu des acteurs de la MFR.....	81
4-	Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR.....	83
	Annexe 23 - Etude étendue du BP au prisme des capacités.....	89
1-	La formation en situation de travail en BP.....	89
2-	La formation présentielle au centre de formation.....	94
3-	La formation à distance.....	99
	Annexe 24 - Situations interface dans les discours des BP.....	102
	Annexe 25 - Etude des situations interface en formation BP au prisme des capacités.....	103
1-	Evaluation de stage BP.....	103
2-	Visites de stage.....	107
3-	Livret d'alternance BP.....	110
4-	Création d'un book des activités professionnelles en formation BP.....	114
5-	Retours de stage en BP.....	119
	Annexe 26 - Etude restreinte de la formation ADVF – MFR Y.....	124
1-	Contexte.....	124
2-	Initiateur.....	125
3-	Dispositif idéal du point de vue des acteurs de la MFR.....	125
4-	Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR.....	127
	Annexe 27 - Etude étendue des trois environnements de formation de l'ADVF au prisme des capacités.....	135
1-	en situation de travail.....	135
2-	en formation présentielle au centre de formation.....	140
3-	en formation à distance.....	144
	Annexe 28 - Situations interface dans le discours des alternants.....	150
	Annexe 29 - Etude des situations interface en formation ADVF au prisme des capacités.....	151
1-	Evaluation de stage ADVF.....	151
2-	Visite de stage ADVF.....	157
3-	Livret.....	159
4-	Retours de stage.....	161
5-	Production de savoirs.....	166
6-	Echanges entre pairs.....	171
	Annexe 30 - Liens et déliens situation d'évaluation.....	175
	Annexe 31 - Liens et déliens situation visite de stage.....	176
	Annexe 32 - Liens et déliens sur l'usage du livret.....	177
	Annexe 33 - Liens et déliens dans les discours des alternants sur la situation retour de stage.....	178
	Annexe 34 - Liens et déliens situation production de savoirs.....	179

Annexe 35 - Liens et déliens sur la situation échange	180
Annexe 36 - Justine	181
Annexe 37 - Alexia	190
Annexe 38 - Isaure	201
Annexe 39 - Cassandre.....	208
Annexe 40 - Liana.....	214
Annexe 41 - Ana	220
Annexe 42 - Léa	226
Annexe 43 - Alizée	231
Annexe 44 - Marceau.....	241
Annexe 45 - Amina	249
Annexe 46 - Anouk	255
Annexe 47 - Lisa	264
Annexe 48 - Kylian	275
Annexe 49 - Lucia.....	283
Annexe 50 - Blanche	293
Annexe 51 - Augustin	300
Annexe 52 - Noëlie	305
Annexe 53 - Clémence	310
Annexe 54 - Aline.....	319
Annexe 55 - Jeanne	327
Annexe 56 - Maelle	339
Annexe 57 - Mona	351
Annexe 58 - Valentine	357
Annexe 59 - Elsa	366
Annexe 60 - Frédéric	371
Annexe 61 - Henri.....	384
Annexe 62 - Luc.....	395
Annexe 63 - Marius.....	404
Annexe 64 - Baptiste	411
Annexe 65 - Anthony.....	427
Annexe 66 - Gauthier.....	437
Annexe 67 - Antonin	444
Annexe 68 - Thibault	454
Annexe 69 - Samuel	466
Annexe 70 - Octave.....	473
Annexe 71 - Manon.....	479
Annexe 72 - Victor.....	486
Annexe 73 - Léandre	492
Annexe 74 - Ines	498
Annexe 75 - Iris.....	506

Liste des sigles

ADEMA	Accès des Demandeurs d'Emploi aux Métiers Agricoles
ADVF	Assistant de Vie Aux Familles
AFC	Analyse Factorielle de Correspondance
AFEST	Action de Formation en Situation de Travail
AIPR	Autorisation d'Intervention à Proximité des Réseaux
ANFRA	Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé en Ecole Maternelle
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPa	Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles
BP	Brevet Professionnel
BPA	Brevet Professionnel Agricole
BPJEPS	Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et des Sports
BTA	Brevet de Technicien Agricole
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CACES	Certificat d'Aptitude à la Conduite en Sécurité
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPa	Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CEREQ	Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CFP	Centre de Formation et de Promotion
CFTA	Centre de Formation Technique Agricole
CNP-R	Centre National Pédagogique et de Ressources
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CREDOC	Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie
DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DNB	Diplôme National du Brevet
DNOP	Dispositif National d'Outillage Pédagogique
EHPAD	Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes
ESAT	Etablissement et Service d'Aide par le Travail
ETS	Educateur Technique Spécialisé

FDMFR	Fédération Départementale des Maisons Familiales Rurales
FFFOD	Forum des acteurs de la formation digitale
FOAD	Formation Ouverte et A Distance
FPA	Formation Pour Adultes
FRMFR	Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales
FTMFR	Fédération Territoriale des Maisons Familiales Rurales
GREFED	Groupe de Recherche et d'Etude sur les Faits Educatifs
IGAS	Inspection Générale des Affaires Sociales
INSEE	Institut National de Statistiques et des Études Économiques
IPM	Ingénierie Pédagogique Multimodale
	Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de
IRaMUTeQ	Questionnaires
IREO	Institut Rural d'Education et d'Orientation
LMS	Learning Managment System
MFR	Maison Familiale Rurale
MOOC	Massive Online Open Course
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OPCO	OPérateur de Compétences
PC	Personal Computer
PME	Petites et Moyennes Entreprises
RNCP	Répertoire National des Certifications Professionnelles
RVP	Rénovation de la Voie Professionnelle
SCIR	Secrétariat Central d'Initiatives Rurales
SMR	Services en Milieu Rural
SST	Sauveteur Secouriste du Travail
ST2S	Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TPE	Très Petite Entreprise
UNMFREO	Union Nationale d'Education et d'Orientation
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

Avant-propos

Cet avant-propos est l'occasion de s'arrêter, pour un moment, sur le chemin emprunté. Imaginé ou reconstruit, le fil de sa vie vient faire lien entre les activités, les rencontres, les événements, les choix et les expériences. Ce fil se tisse dans la mémoire et la narration selon des temporalités et des synchronicités participant à des formes de subjectivation et d'objectivation de soi (Leibovici, 2014). Partager quelques événements personnels estimés significatifs vise à révéler ce qui fonde certaines de mes croyances, convictions et valeurs et donc, mon rapport aux mondes, aux autres et à moi-même. Ces conceptions et représentations ne sont pas neutres dans les choix de recherche. Dans une visée d'authenticité de la démarche, « il s'agit d'accoucher, c'est-à-dire, de transformer cette expérience vécue en projet de recherche à validité scientifique » (Desroche, 1990, p. 30). Cet avant-propos souhaite rendre visibles les ancrages personnels du cheminement vers la recherche. Le choix des étapes estimées signifiantes a été effectué au regard d'un parcours de recherche entendu comme imbriqué à un parcours de vie (Draperi, 2021 ; Galvani, 2006).

Au cours de mon parcours, et en de nombreuses occasions, on m'a dit que j'étais « dans mon monde ». En réalité, il me paraît plus juste de dire que je suis dans « mes mondes », voire dans mes « milieux » s'il ne paraissait pas impropre d'utiliser le terme au pluriel. Dans une approche topologique (Duportail, 2010), cet avant-propos se propose d'explorer quelques milieux, espaces et temps, ponts, portes, frontières et liens qui constituent, et à partir desquels j'ai construit, ma trajectoire (cf. Figure 1). En ce sens, cette approche se lit dans une dimension mésologique (Berque, 2021a ; Blandin, 2022 ; Cristol, 2022) considérant que je ne saurais penser ce qui me fait advenir ou devenir sans le penser de manière dynamique avec le milieu auquel je participe.

Le premier milieu est familial, partagé avec d'autres, mais entre-soi. Benjamine d'une famille, je me construis par le trois, le tiers et l'entre deux, parfois en confrontation, parfois en connivence avec mon frère et ma sœur aînés (Signorile, 2015). Notre petite famille vivra quelques changements d'environnements qui ont participé d'une prise de conscience de différences culturelles, sociales, de coutumes locales. Ces différences entre des pratiques connues, partagées dans le cercle familial et de nouvelles, étrangères, ont créé des distinctions et comparaisons entre « nous » et « eux » dans les discours entendus. Malgré les engagements

nombreux de mes parents, mes aînés, assez timides, avaient peu d'activités « dehors ». C'est en vivant des activités « dehors » et avec « d'autres » que j'ai ainsi eu l'occasion de premières rencontres et découvertes hors de la cours de l'école et du regard d'adultes. Ces confrontations aux « autres » ont participé assez tôt d'une conscience et d'une affirmation de soi. Ce projet de soi s'est souvent construit par des explorations et une recherche de similitudes et différences, voire de distinctions d'abord vis-à-vis de ma fratrie, puis au-delà. Mon milieu familial a été particulièrement favorable au développement de ces expérimentations, il a permis d'assouvir des curiosités imaginatives, créatives, culturelles, sportives, citoyennes. Toute activité et engagement étaient possibles à partir du moment où ils n'étaient pas transgressifs d'un ordre établi et qu'ils n'entraînaient pas un éloignement trop important du cercle.

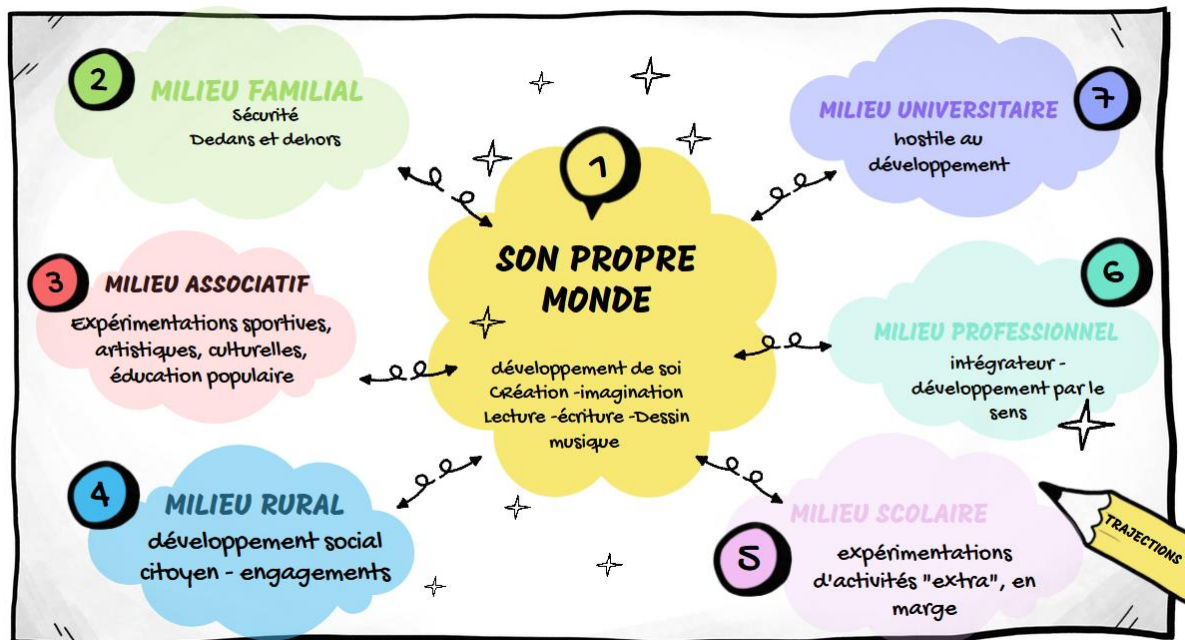


Figure 1 - Topologie personnelle

J'ai eu l'opportunité, jeune, de découvrir le milieu associatif et le milieu rural à travers mes divers engagements sportifs, culturels, de loisirs ou sociaux à l'échelle locale, dans ma commune et ses alentours. J'ai ainsi éprouvé le plaisir des réalisations partagées telles qu'un festival de théâtre, l'écriture et la création de diverses pièces et mises en scène, un festival de musique, la rénovation d'un petit patrimoine rural, la création d'animations locales pour participer à des causes sociales ou environnementales, l'engagement dans le foyer des jeunes, en club sportif... Ces expériences, nées d'une grande curiosité et d'une envie, contribuent à une forme d'éclectisme, mais aussi d'ouverture. Je me situe souvent dans une position de jonction, de lien entre les groupes au service d'intérêts communs. J'ai constaté un caractère parfois fermé, en entre-soi, de ces différents groupes. Naviguant entre et avec ces groupes, j'ai

tenu une place d'entre-deux, qui deviendra plus tard celle de « marginal sécant » (Crozier et Friedberg, 1977). Par ces expériences de vie, je suis attachée au milieu rural. Je le conçois d'abord comme un espace où les acteurs, entendus comme femmes et hommes volontaires plus que comme organisations, se prennent en main pour développer les actions qui les concernent.

J'ai eu plaisir à fréquenter les classes et les cours de récréation. Certains instituteurs, professeurs et camarades laissent à jamais des souvenirs positifs et négatifs. Dans le cadre académique, j'ai été une élève moyenne, faisant les activités demandées, mais sans excellence particulière. Mes moments privilégiés avec l'école restent davantage ceux des projets, des opportunités de choix où nous n'étions plus dans des cadres standards, où chacun se révèle à soi-même et aux autres : la comédie musicale au collège, l'exposition d'arts plastiques au lycée...

À l'heure des choix d'orientation, j'ai d'abord opté pour l'université en section artistique dans l'idée de devenir professeur. J'ai rencontré, alors, un premier environnement hostile : l'université. Face à la surcharge des classes, la stratégie non dissimulée était la sélection par l'arrêt de formation. Soit, la règle du jeu connue, pouvait, à la rigueur, s'accepter. C'est le non-respect des personnes et de leur création par les professeurs eux-mêmes qui m'a persuadée que ma place n'y était pas. Considérant alors l'université comme un environnement hostile au développement, je n'y rejoindrais plus jamais de scolarité en temps plein. Ce contre-exemple de professorat m'a également détournée de cette orientation.

À 20 ans, je quitte l'université avec la volonté de travailler, d'expérimenter des pratiques professionnelles concrètes, de vivre des expériences de terrain. Je souhaite devenir animatrice socioculturelle pour les adolescents en milieu rural. J'entre dans une formation professionnelle de Concepteur Coordinateur de Projet d'Animation en milieu Rural. Menée en alternance, elle représente une première opportunité de professionnalisation sur un « vrai » terrain professionnel. Je découvre avec bonheur les enquêtes de terrain, l'étude de milieu, la conduite d'un projet avec les adolescents du foyer de jeunes. Je me questionne sur la place des projets socioculturels dans la construction de liens sociaux au niveau local. La réalisation du projet de stage consolide ma motivation pour l'éducation populaire, l'animation sociale et culturelle. Je découvrirai, plus tard, que le Centre de Formation et de Promotion où j'avais réalisé ma formation appartenait au réseau des Maisons Familiales Rurales.

À l'issue de la formation, je suis recrutée en 2000 comme animatrice¹ à la MFR du Poiré-sur-Vie (85). J'ai l'occasion d'organiser des projets et activités éducatives avec les jeunes lors de veillées ou d'événements socioculturels. Je découvre la fonction de moniteur qui me séduit : tellement différente de celle de professeur ! Je retourne de manière ponctuelle à l'université en réalisant, en cours d'emploi, une licence de Sciences de l'éducation. C'est une nouvelle alternance. Les deux milieux s'ignorent sauf lorsque les MFR font l'objet du cours de Christian Gérard². Je deviens ensuite monitrice au sein de cette MFR. J'entre en Formation Pédagogique de moniteur de formation alternée. C'est l'occasion de découvrir l'institution et de commencer à en comprendre le fonctionnement. Dans le même temps, je m'engage, sur mon terrain professionnel, dans un projet pédagogique qui vise à permettre aux jeunes de 4^{ème} de (re)prendre confiance. Je m'implique dans les groupes de travail et projets à visées pédoéducatives au sein du réseau départemental des MFR de Vendée.

Je deviens, en 2006, animatrice chargée de missions au sein de la fédération départementale des Maisons Familiales Rurales de Vendée qui rassemble 27 associations. J'y assume des fonctions de coordination de projets, de mutualisation de pratiques, d'accompagnements éducatifs et pédagogiques à l'échelle départementale, régionale, en collaboration avec les MFR du Bénin. Je suis également en charge du développement de nouvelles formations. Ces questions d'ingénierie de formation et d'accompagnement au développement du réseau me poussent à repartir en formation, cette fois encore, en alternance. Dans le cadre du Master Ingénierie de Formation, je prends appui sur mes activités professionnelles pour travailler le développement et la coopération en réseau. À l'issue de la formation, le directeur du Centre National Pédagogique et de Ressources (CNP-R) me propose de rejoindre son équipe.

Ces expériences ont participé à mon développement, qu'il soit personnel, social ou professionnel. Elles ont également façonné des croyances qui participent de ma construction et de ma conception d'une forme d'intégralité / intégrité personnelle. J'ai en effet un attachement à l'action, peut-être une conséquence de ces multiples intérêts et engagements, le projet constitue, pour moi, comme un « antidote » (Boutinet, 2012a) (cf. Figure 2) structurant et fédérateur dans et entre ces groupes, ces espaces, ces temps. Le projet participe et naît de mon « propre monde » où mon esprit est libre et où les possibles sont plus que possibles. Je rejoins les analyses de Boutinet lorsqu'il considère le projet comme une « forme hybride de

¹ Fonction qui n'existe pas, en 2000, dans la convention collective. Je suis alors « autre catégorie de personnel ».

² Je découvre bien des années plus tard son parcours au sein des MFR avant de rejoindre l'université de Nantes.

créativité » (2012b). Le projet représente une expression de moi-même participant à la création de soi.

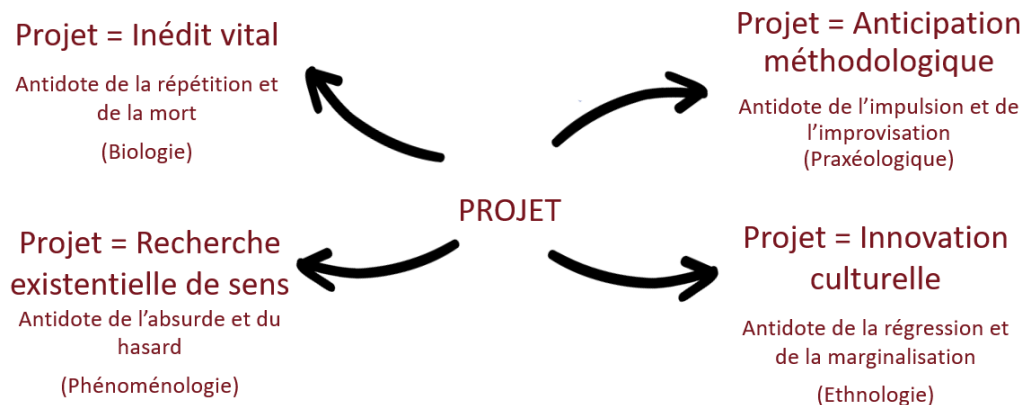


Figure 2 - Le projet comme antidote (Boutinet, 2012a)

Au-delà, ce sont mes attachements qui structurent et donnent sens aux différents projets que je mène ou auxquels je collabore. Ils fondent l’ancrage de mes actions personnelles et professionnelles.

D’abord la personne « Autre » dans ce qu’elle est. L’altérité de cet humain, similaire et différent, comme une source d’enrichissements, de découvertes, de remises en cause, qui ne cesse de m’interroger, de me motiver, de me faire agir pour et avec lui. Cet autre, qui participe aussi de ma conscience de moi.

Ensuite les autres, ce(s) collectif(s) qui œuvre(nt) pour des projets communs, pour un bien commun, un mouvement. Ces individus qui coopèrent pour construire quelque chose qui les dépasse et me donnent envie de m’inscrire dans leur action.

Puis **le projet commun**, le projet partagé comme vecteur de développement pour soi comme pour le collectif à un niveau individuel, social, économique, territorial et même international. Un développement qui, pour moi, ne prend sens que dans une relation améliorée aux autres, au monde et à soi.

Enfin, une volonté qui s’affirme vers **une cohérence** entre cette conception de l’homme et mes actions qu’elles soient professionnelles, personnelles, familiales ou sociales.

Certaines conceptions sont issues de mon parcours, mais se trouveront en jonction avec des dimensions professionnelles.

- **Une conception de l’école** (au sens large) et de son rôle. Ainsi, pour moi, l’école, et plus largement la formation, ont pour rôle de permettre la promotion individuelle en mettant en place les situations favorables à l’évolution, au développement du sujet en tant qu’auteur/acteur de son développement. Cette contribution vise à faire grandir chacun, et ce, quel que soit l’âge. De cette conception découle une posture

d'accompagnement « ...retenons, comme marque originelle de l'accompagnement, l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger. » (Le Bouedec, 2002, p. 14). Cette conception et cette posture induisent une manière de prendre en compte la personne en formation et d'être en relation avec elle, pour moi, dans une dimension humaine avant tout.

- **Une conception des apprentissages** qui repose sur deux convictions. Tout d'abord, on apprend plus dans la vie que dans une salle de classe, car les situations d'apprentissage y sont toujours plus riches et plus complexes. Si j'observe mes propres apprentissages, je constate que ce sont surtout des projets, des actions et des engagements qui ont permis l'acquisition durable et la construction de compétences. Ensuite, on apprend mieux de la vie quand on a l'occasion de comprendre ce qu'on vit : l'expérience seule ne suffit pas à construire des apprentissages. C'est grâce à une réflexion, des recherches, des rencontres, des explications qu'elle devient féconde.
- **Une conception associative construite par mes divers engagements.** Je considère en effet que l'association représente un espace de création et d'innovation originales pour répondre à des besoins. Elle participe à l'éducation populaire dans le sens de sa maxime d'une éducation du peuple par le peuple et pour le peuple. Cet attachement au fonctionnement associatif et à l'éducation populaire est à l'origine de mes choix professionnels et personnels.

J'ai souhaité aborder ici quelques éléments succincts d'une trajectoire personnelle qui fondent mes engagements professionnels et partiellement cette recherche. Impliquée dans différents milieux avec bonheur, j'y ai trouvé dans mon parcours de nombreuses occasions de développement personnel, en dehors, en marge de dispositifs. Les liens que j'ai faits entre les différents milieux et activités ont représenté des projets riches d'apprentissages, de relations, de rencontres et de satisfaction participant à la construction de mes représentations du monde/ des mondes. Cette construction faite d'épreuves, expérimentée, est fondatrice. Ainsi, cette construction personnelle en entretiens et en médiation, tellement satisfaisante pour moi, comment est-elle vécue par d'autres ? Est-ce propre au milieu, à la personne, ou est-il possible de favoriser certaines de ces reliances ?

Considérant la triple implication personnelle, professionnelle, de chercheur (De Lavergne, 2007), cet avant-propos m'a semblé nécessaire. Ainsi, certains choix de recherche, certaines conceptions de méthodologie comme le choix de l'objet de recherche, prennent en partie racine dans cette dimension personnelle de mon parcours. Le préambule qui suit précise la place que j'occupe en tant que praticienne engagée et impliquée au sein du terrain de recherche.

Préambule

En fait, si l'on veut considérer aussi méthodologiquement que possible la question de l'implication, « normale » ou dotée d'un « plus », on peut la décomposer en deux sous-questions : 1) Quelle position occupe le chercheur de terrain prolongé au sein de la société locale ou du groupe étudié ? 2) Quel type d'empathie le lie aux acteurs de cette société locale ou de ce groupe ? (Olivier de Sardan, 2000, p. 432)

Consciente des enjeux d'une recherche impliquée, surimpliquée, voire hyperimpliquée, il nous semble important de préciser notre rapport avec le milieu de pratique, celui de notre terrain de recherche.

Je suis formatrice au sein d'un réseau national de formation, celui des Maisons Familiales Rurales (MFR), au Centre National Pédagogique et de Ressources (CNP-R) sous la responsabilité de l'Association Nationale pour la formation et la recherche pour l'alternance (ANFRA). Nous verrons, dans les parties suivantes, les rôles occupés par les instances nationales à la fois dans la réflexion, le développement, la formation, mais aussi l'harmonisation des pratiques pédagogiques. Dans cette organisation, les missions que j'occupe sont de trois ordres :

- missions de formation centrées principalement sur la formation en cours d'emploi de salariés de MFR ;
 - sur des dispositifs universitaires en partenariat avec l'Université de Lille (Master Ingénierie de Formation et Ingénierie Pédagogique Multimodale),
 - sur des dispositifs de formation courts en groupe lors de sessions nationales (session de perfectionnement) ou à la demande d'une MFR au sein de sa propre structure (session d'équipe) portant essentiellement sur les pédagogies de l'alternance et les usages numériques au service de leurs ingénieries pédagogiques ou de formation,
- mission de recherche et de développement des usages et activités pédagogiques mobilisant les outils numériques au service des démarches de formation alternée ;
 - responsabilité du Dispositif National d'Outillage Pédagogique (DNOP), expérimentations de pratiques et accompagnements de terrain,
 - recherches sur les dispositifs hybrides de formation par alternance à visée intégrative,
 - implication dans un projet européen portant sur les processus d'apprenance dans les formations par alternance,
 - accompagnement des usages pédagogiques du numérique,

- support à l'administration du Learning Management System (LMS) utilisé.

Dans le cadre des responsabilités de dispositifs pédagogiques, mes activités se sont petit à petit centrées sur la formation et l'accompagnement d'ingénieries mobilisant le numérique. Ces missions se sont renforcées avec le développement, en partenariat avec l'université de Lille, d'un dispositif de formation Master Ingénierie pédagogique Multimodale en modalité hybride à destination des salariés de MFR, puis la succession à la responsabilité d'un Master Ingénierie de Formation. Cette double responsabilité de Master a été, en partie, un déclencheur à l'entrée en doctorat. Cette démarche participe, en effet, à construire une légitimité vis-à-vis des interlocuteurs universitaires et à instaurer des dialogues à parité d'estime. Au-delà, la formation doctorale participe à une montée en compétences pour l'accompagnement des personnes en formation.

Dans ma pratique, au-delà de l'accompagnement, j'explore régulièrement de nouvelles ingénieries, qu'elles soient hybrides, à distance ou d'AFEST (Action de Formation en Situation de Travail). Elles me permettent de questionner ma pratique professionnelle et me servent également à percevoir les enjeux et les difficultés rencontrées par l'ensemble de la communauté pédagogique des MFR. À travers mes propres expérimentations d'ingénieries de formation des moniteurs novices ou experts, j'ai conscience des enjeux institutionnels nationaux concernant les pédagogies de l'alternance et les ingénieries de dispositifs diversement instrumentés. En cela, je reste attachée à maintenir et développer mes compétences d'ingénieure pédagogique et de formation, et ainsi, rester en proximité des problématiques des acteurs que j'accompagne.

Les missions de recherche-développement qui sont les miennes ont été l'occasion de mener des démarches inspirées de la recherche-action au service des questionnements d'ingénieries pédagogiques utilisant le numérique. En tant que professionnelle, le rôle tenu dans ces démarches est celui d'initiatrice, de responsable des processus, des dispositifs, de leur ingénierie comme de leur animation. Les activités menées dans le cadre des missions de recherche et développement sont celles qui ont certainement le plus influencé le projet de recherche. En effet, accompagner les évolutions de pratiques, le questionnement des ingénieries pédagogiques et de formation à une échelle nationale ne peut s'envisager dans une logique descendante et isolée. C'est pourquoi, les démarches inspirées de la recherche action collaborative, de communautés se sont imposées à moi. Ces démarches, riches d'enseignements et, de mon point de vue, favorables à l'accompagnement des changements d'une manière collective, portent en elles-mêmes de nombreuses questions qui ont participé

XXX

d'une volonté d'approfondissement par la recherche. En effet, si ces travaux partagés participent du développement professionnel des équipes, la manière dont ils ont pu être conduits peine à produire des savoirs scientifiquement étayés sur les dispositifs et sur leurs effets pour les alternants, au service d'ingénieries ou de réingénieries futures. Le travail de recherche s'inscrit, de fait, dans cette démarche de recherche-développement au service des acteurs des MFR, en tout premier lieu, les alternants en formation. En ce sens, il est porté par mon engagement professionnel tout comme mes convictions personnelles (cf. avant propos).

En prenant appui sur l'approche de l'engagement professionnel de De Ketele (2013) (cf. Figure 3), il est possible de modéliser l'ancrage du projet de recherche en tant que croisement entre un engagement professionnel (de développement professionnel) et un engagement institutionnel.

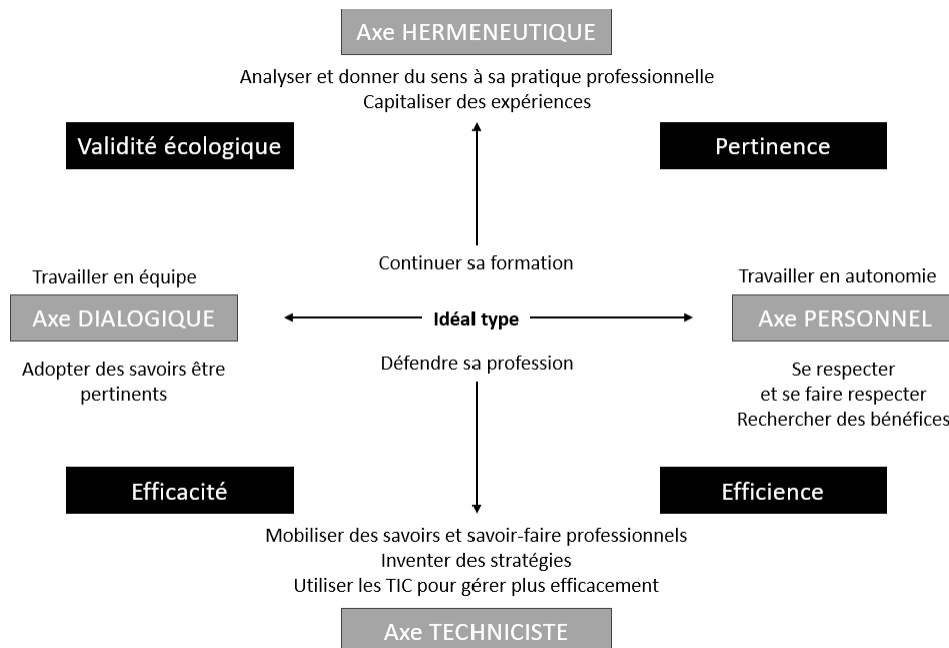


Figure 3 - L'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013)

Les activités de recherche et développement sont ancrées dans une dimension nationale. Elles portent des enjeux de production collective et des visées d'efficacité. Leurs logiques sont au croisement de l'axe dialogique et techniciste. Les enjeux dans le cadre de ces chantiers nationaux, en rapport avec les missions de l'ANFRA³ (Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance), passent par une dimension de recherche-action-

³ Statutairement, selon l'article 3, l'association a pour but de favoriser le développement des compétences et d'assurer la formation des personnels et administrateurs des associations affiliées à l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation et d'accompagner les évolutions associatives, pédagogiques et éducatives. « Pour atteindre cet objectif, l'Association développe des activités de recherche et développement, [...] » (ANFRA, 2019)

formation visant le développement professionnel des acteurs, le questionnement et l'actualisation des pratiques et ingénieries des formations par alternance.

Les activités de formation se situent aussi sur un axe personnel, dans une recherche d'efficience et de pertinence de la pratique. Que cela concerne les missions de développement ou de formation, la dimension herméneutique, par le projet de recherche, se situe à la croisée de logique et d'enjeux organisationnels et personnels. De ce croisement, naît le projet de recherche, issu d'engagements multiples, croisement de ma manière d'occuper mes fonctions et responsabilités de formation/développement, et des enjeux portés par l'organisation elle-même. La recherche porte, dans sa genèse, des enjeux organisationnels et professionnels. Elle comprend d'emblée des logiques différentes entre des visées dialogiques et personnelles, mais aussi techniciste liée à l'accompagnement d'ingénieries innovantes. L'intention poursuivie est alors d'envisager que cette recherche, dans une logique herméneutique, puisse éclairer les différentes logiques et leur donner sens. En cela, le projet de recherche se situe dans une dialectique de recherche et développement.

Dans ce projet de recherche, l'engagement dans une organisation nationale au service d'une branche professionnelle de ce type ne peut être neutre. Du point de vue de mon propre positionnement professionnel, il est clair que j'ai un fort attachement vis-à-vis de l'organisation MFR. Cet attachement professionnel et organisationnel s'est construit au travers de ma trajectoire professionnelle notamment par un parcours mené en grande partie en cours d'emploi, dans le cadre de l'institution, aujourd'hui terrain de recherche. En ce sens, mon « profil » demeure assez classique au regard de la recherche menée par Benet (2016) et mon identité professionnelle a fortement été conditionnée par cette implication dans ce terrain. Par les opportunités offertes, par la confiance accordée alors que je ne me sentais pas moi-même assurée de réussir, les différents acteurs de l'organisation des MFR ont fortement participé à mon développement professionnel. Je reconnais ainsi une forme de cohérence entre les buts poursuivis par les MFR et affichés dans leur projet institutionnel (UNMFREO, 2015b) et mes propres convictions personnelles (cf. Avant-propos). J'ai donc pleinement conscience que le regard que je porte sur l'organisation nationale des MFR est particulièrement situé et que mon « empathie » avec ce terrain est forte. Nous explorerons, dans les méthodologies de recherches employées, comment cette surimplication a été mise au travail (Saint-Martin (de), 2019) de manière à prendre du recul sur les situations et les objectiver.

Note au lecteur

La rédaction d'un écrit de ce type engage à faire certains choix à des fins d'intelligibilité.

Comment appeler la personne qui se forme dans un dispositif hybride et par alternance ? Considérant la place centrale qui lui est faite, nous privilégions la personne, le sujet, l'alternant pour le désigner. Le terme de stagiaire se réfère à sa situation lorsqu'il est en formation en situation de travail. De même, considérant les différents statuts accueillis en formation, le terme de tuteur professionnel recouvre dans le cadre de ce document tout professionnel participant à la formation professionnelle par alternance qu'il soit employeur ou non.

Comment nommer les environnements de formation si nous considérons l'acte d'apprendre dans sa définition la plus large ? Dans le cadre de formations par alternance, le terrain professionnel, l'école et la formation à distance, voir tout ce qui se passe dans la vie de la personne, sont considérés comme potentiellement formateurs. Cependant, pour éviter les formules ampoulées, nous utilisons de manière alternative stage ou formation en situation de travail sans nous référer au dispositif AFEST en tant que tel et malgré le statut d'apprenti de certains des alternants.

Si l'avant-propos et le préambule sont délibérément écrits en *première personne* souhaitant ancrer la recherche dans des questionnements plus anciens, personnels et professionnels, le reste de la production prendra une forme plus classique d'une énonciation à la première personne du pluriel. Par souci de lisibilité d'un écrit long, le choix est fait de ne pas procéder à une écriture inclusive. Lorsque l'écrit se réfère à la personne que je suis en tant que praticienne ou chercheure, le féminin restera privilégié.

Conformément à la norme APA en vigueur, 7^{ème} édition au moment de la rédaction de cet écrit, nous mobilisons les italiques pour les termes provenant d'une autre langue que le français, parfois également pour marquer une notion abordée précédemment ou ultérieurement dans le développement ou une accentuation délibérée. Nous considérons les extraits des entretiens réalisés au même titre que des citations classiques, car nous en donnons accès dans leur intégralité dans les annexes. Lors de ces citations, nous faisons le choix de guillemets anglais à l'intérieur des citations entre guillemets français pour indiquer une citation dans la citation.

Introduction

« Pour qu'un lien se construise, il aura donc fallu que nous l'ayons rendu possible »
(Cifali, 2019, p. 42)

« Si l'on veut qu'un apprentissage se fasse par alternance, ce n'est ni une question de lieu, ni une question de temps, mais c'est une question de liens », ces propos de Gremion (2017), constituent le point de départ de notre recherche. En effet, cette question des liens qu'établit la personne en formation alternée s'est révélée centrale ; d'autant plus centrale qu'elle fait écho à notre propre parcours et à nos propres interrogations professionnelles. De notre place de professionnelle, notre questionnement porte sur la manière dont il est possible d'accompagner les équipes à s'interroger sur leurs ingénieries pédagogiques en intégrant des évolutions de possibles liées aux usages du numérique et de la distance dans les formations par alternance. Compte tenu de cet ancrage professionnel, la recherche menée s'appuie sur différents constats initiaux et points de tensions issus de notre terrain.

Ce terrain, celui des Maisons Familiales Rurales, est singulier par son histoire et son organisation. Les acteurs des MFR, pionniers dans le développement de formations professionnelles par alternance en France (Daniel Chartier, 1978), ont su, grâce à un

développement pragmatique, structurer leurs approches et démarches pédagogiques en s'appuyant sur une certaine vision du développement de la personne et de son milieu (Duffaure, 2006). Au travers des dispositifs de formations proposés, cette visée de développement s'appuie sur une *alternance* qualifiée *d'intégrative*. Or, plusieurs facteurs internes et externes à l'institution mettent en tension le modèle pédagogique, voire les visées initiales de ce mouvement. En effet, après plus de quatre-vingt-cinq ans, les MFR ont dû évoluer que ce soit du point de vue de l'offre de formation (secteurs, publics, niveau) ou de celui des compétences des acteurs en charge de sa mise en œuvre (salariés, bénévoles, familles, partenaires). Ces évolutions incitent à se poser avec acuité la question de son « bien commun » au-delà des dispositifs et des organisations locales et contextualisées. Nous considérons, dans cette recherche, que ce bien commun s'appuie sur une visée de développement et d'émancipation (Glee-Vermande, 2022) héritée des idéaux de la Jeunesse Agricole Catholique, du mouvement du Sillon, du personnalisme aux origines des MFR et, plus récemment, de l'approche de l'éducation permanente.

La formation professionnelle à laquelle contribuent les MFR participe de cette visée d'éducation permanente. Cependant, la formation professionnelle semble majoritairement conçue comme un outil de management, d'ajustement des emplois et compétences, au sein duquel la place accordée au sujet reste ambiguë. Les évolutions législatives et réglementaires, dans le cadre de la formation des adultes, prônent davantage de liberté et de responsabilité dans le pilotage des parcours de formation. Il convient pour l'adulte qui se forme de se prendre en charge et de s'appuyer sur ses dispositions. Cette invention de soi engage chacun à « être sujet de son existence, dessiner le cours de sa vie, [et] implique un travail complexe, éprouvant et risqué » (Kaufmann, 2004). Ainsi, cette liberté rend chacun responsable de son propre développement alors que nous savons que les accès et intentions de formation ne peuvent être considérés de manière égale en fonction des situations singulières de ces adultes (Bussi, 2022). Ainsi, se pose la question de la « liberté [*effective* d'agir et] de choisir » dans une approche en rapport avec une idée de justice sociale pour les individus inégalement dotés de ressources, mais tout autant soumis à cette injonction à l'invention de soi.

Cette question se pose aux MFR comme aux autres organisations de formation. De quelle manière les MFR actualisent-elles leur projet philosophique et leurs actions pédagogiques face à un contexte de formation professionnelle contraignant ? Parmi ces contraintes, l'incitation faite par exemple en matière de formation en situation de travail ou d'hybridation des dispositifs de formation.

Les expériences de formation à distance ont existé bien avant l'arrivée d'Internet et ont soutenu les premières démarches pédagogiques des MFR. Les définitions et pratiques de ce type de formation, sur les terrains professionnels, restent floues et teintées de représentations prenant rarement appui sur les recherches (Bluteau, 2020 ; Ulmann *et al.*, 2023). Les expériences d'urgence (Caron, 2020) menées lors de la pandémie de la covid-19 ont créé un coup de projecteur sur les dispositifs de formation à distance, hybrides, comodaux... Renforçant, par la même occasion, les questionnements associés à l'hybridation de formations comme une alternative au « tout distant ». L'hybridation de formation désigne « communément des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance » (Pera et Cerisier, 2022, p. 9). Jusqu'à présent, les recherches menées sur les dispositifs hybrides de formation se sont davantage orientées sur la formation supérieure (Ardouin, 2018 ; Deschryver et B. Charlier, 2014 ; Peltier et Séguin, 2021) ou la formation des enseignants (Pogent, 2020 ; Tribet, 2018) et ont peu abordé la formation professionnelle d'adultes.

Si le choix ne semble guère possible pour les organismes de formation de s'engager ou non dans ces pratiques, se pose néanmoins la question du projet porté au service des personnes et celle d'une certaine éthique de la formation. La question se pose alors sur la manière dont il est possible de favoriser le développement d'un certain du pouvoir d'agir, entendu comme « capacité à faire et à être » (Fernagu, 2018a, p. 155).

Sur un terrain comme le nôtre, où la formation par alternance est un principe d'ingénierie pédagogique et de formation, l'hybridation des formations pose la question de sa relative nouveauté. En effet, la formation par alternance est conçue depuis toujours au sein des MFR comme un dispositif ensemblier (J.-M. Barbier, 1997) qui pense des interactions entre les espaces et les temps de formation, des ruptures et continuités comme conditions du processus formatif. De ce fait, les dispositifs de formation par alternance sont déjà hybrides (l'adjectif hybride renvoie en effet à un assemblage d'éléments différents). En ce sens, introduire de la formation à distance dans une formation par alternance, ne serait-ce pas hybrider un dispositif déjà « hybride » ?

Ces dispositifs doublement hybrides présentent la caractéristique commune de voir émerger un nouvel espace-temps formel de formation (Papadopoulou, 2020), l'espace distant, en plus des espaces de vie, de travail et de formation, déjà bien connus dans l'univers de la formation par alternance. Se pose alors la question des articulations construites entre différents espaces,

ces environnements protéiformes. Et si, l'hybridation, comme l'alternance, était une question de liens à construire ?

Partant de ce que nous pouvons considérer, à ce stade, comme une intuition, notre exploration et l'objet de notre travail de recherche se focalisent délibérément sur la manière dont les personnes en formation, dans ce type de dispositif, sont mises en situation de construire des liens dans et entre les environnements de la formation. Nous considérons qu'en tant que dispositifs ensembliers, les dispositifs hybrides, au même titre que les formations par alternance, s'appuient sur un paradigme spécifique (Peltier et Séguin, 2021) qui place l'apprenant au centre de l'écosystème de formation. Ce paradigme invite à considérer la mise en capacité à construire des liens dans une interaction entre le dispositif de formation, ses ressources, ses environnements, ses temporalités et la personne, ses dispositions, ses choix, ses aspirations, ses compétences, etc. Penser cette mise en capacité s'appuie sur un idéal de l'apprenant autonome et capable d'une forte agentivité, et invite à considérer de manière plus complexe les articulations qu'il est possible de voir exister entre dispositif et dispositions (Lameul *et al.*, 2009). C'est en ce sens que nous avons choisi de mobiliser l'approche par les capacités en tant que cadre d'analyse descriptive et évaluative de ces interactions. Il nous permet de porter un regard sur la nature, la forme et la densité de ces interactions, au travers l'analyse des capacités d'action et de choix des personnes, des opportunités et des libertés dont ils disposent. Nous avons choisi pour ces raisons de le mobiliser pour étudier ce qui est inhérent à toute pédagogie de l'alternance : la capacité à relier (relier des activités, des savoirs, des compétences, des environnements de formation spécifiques, etc.). Notre projet est donc celui d'analyser les conditions et les effets de cette mise en capacité des alternants à relier, à produire des reliances (à soi, aux autres et au monde) au sein et entre les différents environnements de ce type de dispositif, dit « ensemblier ».

Une telle conception de la mise en capacité invite à considérer à la fois l'organisation du dispositif, tel qu'il a pu être conçu par les formateurs, mais surtout vécu par les alternants (comportements, activités, choix, etc.) au sein de ces derniers. Ainsi, l'étude que nous proposons explore les différents environnements de formations constitutifs de deux dispositifs de formation hybride et par alternance. Il ne s'agit pas de chercher comment l'alternant est mis en capacité d'apprendre dans ces différents environnements, mais entre eux, à travers les liens qu'il construit entre chacun d'eux, de l'un à l'autre, dans leurs interfaces. Notre état de l'art concernant la littérature de recherche sur l'alternance montre qu'il existe peu de travaux pour identifier et comprendre ces liens, dès lors, nous envisageons le « système interface » de

l'alternance (Geay, 1998) comme une forme d'impensé pédagogique, un point aveugle de ces systèmes (Boudjaoui *et al.*, 2019) et souhaitons l'intelligibiliser. En effet, nous verrons que les différentes dimensions (institutionnelles, pédagogiques, didactiques, personnelles) de ce système interface (composé de situations et d'activités) visent et participent à « créer du lien ». Analyser les systèmes interface et leurs articulations permet de réfléchir à mieux définir et concevoir des dispositifs de formation à *visée intégrative*.

Pour explorer cette *visée intégrative*, ou cette intention de permettre la création de liens pour l'alternant entre des expériences multiples, nous avons envisagé ce « lien » comme central dans notre questionnement. S'il y est finalement souvent fait référence, et notamment dans la littérature sur l'alternance, sa conceptualisation n'est pas vraiment aboutie. Dans ce sens, nous mobilisons le concept de *reliance* (Bolle de Bal, 2001) qui nous a semblé le plus à même de rendre compte de ce qui se passe entre les environnements de formation, ce que cela produit et ce que cela conditionne. Nous avons fait le choix d'une approche anthropologique de ces *reliances* en tant que *reliances à soi*, *aux autres* et *aux mondes*, les considérant à la fois comme processus, structure et produit des relations qu'établit une personne vis-à-vis d'elle-même (*reliance personnelle*), des autres (*reliance sociale*) ou des mondes (*reliance psychosociale, citoyenne*). Si l'environnement peut pour partie conditionner ces *reliances*, ce n'est pas lui qui produit ces liens. Ils sont propres à la personne, à ce qu'elle est et voudrait être, ce qu'elle projette, ce qu'elle porte en elle, etc. C'est pourquoi nous avons envisagé qu'au-delà de ses dispositions, ses postures influencent le cours des événements. Ses postures sont tout particulièrement fonction de ses croyances, intentions et actions (Lameul, 2023). À partir de là, il est possible d'imaginer que les différentes postures ou tendances posturales adoptées aient des effets tout à la fois sur les perceptions d'opportunités de *reliances*, les manières de relier et sur les *reliances* vécues.

Notre recherche envisage ainsi qu'au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance, il existe des situations interface propices à la construction de ces *reliances* et cherche à identifier les conditions et les types de *reliances* qui s'y développent.

Elle vise ainsi à préciser les situations propices à relier les expériences vécues, du point de vue de la personne en formation, dans des dispositifs de formation hybrides et par alternance et non à le faire du point de vue des concepteurs. Ce qui nous importe, c'est ce que perçoivent les apprenants des *reliances* qu'ils opèrent et de leur mise en capacité à le faire. Les *reliances* construites dans ces situations, envisagées en tant que processus, produits et état (Bolle de Bal, 2003), sont, ici, considérées comme contributives d'une *intégration* de savoirs en

connaissances – *i.e. alternance à visée intégrative*. La recherche envisage que ces reliances puissent, au-delà des ressources présentes au sein du système interface, être fonction des activités réalisées en interface tout autant que des postures de formation des alternants. Cela fonde deux de nos hypothèses. Notre recherche contribue à l'analyse de dispositifs de formation hybrides et par alternance dans une perspective humaniste et anthropocentrée. Cette perspective fonde nos choix méthodologiques. Elle vise par ailleurs à fournir des grilles de lecture permettant aux professionnels de développer des cadres opérationnels de compréhension et d'amélioration des ingénieries de l'alternance, pensée comme au service des alternants.

Pour cela, le mémoire de thèse s'organise en quatre parties, la première explore le contexte du travail de recherche et formalise les questionnements issus de celui-ci. La seconde s'attache à cerner et à définir les objets de recherche pour parvenir à une problématique. C'est à partir de celle-ci que la troisième partie aborde la démarche empirique de la recherche et les premiers résultats. Enfin, la quatrième partie propose une analyse des mises en capacités à relier en situation interface.

Dans la première partie, le premier chapitre, est destiné à mieux comprendre l'organisation des MFR, terrain de notre recherche. À travers la présentation de ses fondements et son histoire, à la fois en tant que mouvement social, institution et organisation, nous identifions les logiques et cultures spécifiques qui ont influencé la définition et la mise en œuvre de la recherche. Ce détour permet d'apprécier comment la culture et la pratique d'une *alternance* dite *intégrative* constituent tout à la fois un socle et un enjeu pour les MFR et combien cela peut être questionné au regard de l'intégration de la distance dans ces formations.

Le deuxième chapitre explore la formation des adultes. De l'éducation permanente à la « liberté de choisir son avenir professionnel », nous constatons une évolution des représentations de la responsabilité de l'adulte qui se forme, confronté à une injonction à la « liberté de choisir ». Parallèlement, nous identifions celle faite aux organisations de formation, d'introduire l'usage du numérique, et de la distance, dans les formations au nom d'un développement de parcours individualisés ou personnalisés. Nous verrons que cette incitation faite aux organisations de formation repose sur une représentation d'un adulte agentique, autonome et autodirigé se formant à distance. Au regard d'une anthropologie des usages du numérique, cette réalité de l'adulte s'autoformant avec le numérique apparaît plus contrastée. Ainsi, au-delà des injonctions et des débats ouverts, les formations organisées tout

ou partie à distance restent en émergence, notamment dans le domaine de la formation professionnelle.

Le chapitre 3 vise à mieux cerner comment appréhender le type de dispositif de formation étudié à partir d'une exploration de la littérature sur ces dispositifs, qu'ils mobilisent de la distance, de la présence, de l'expérience en situation de travail. Il s'agit de repérer certaines caractéristiques communes telles que la mobilisation de plusieurs environnements de formation ou l'appui sur un paradigme pédagogique anthropocentré, plaçant la personne au centre du processus formatif. Le chapitre permet de préciser le registre d'étude choisi pour la mise en œuvre de la recherche, un registre qui articule un regard mésologique et micrologique sur les dispositifs. Nous situons également son étendue, d'abord restreinte aux concepteurs des dispositifs, puis étendue aux vécus des alternants (G. Leclercq, 2022). Ce chapitre définit également un cadre d'exploration des dispositifs de formation hybrides et par alternance (Bluteau, 2021b). Il est utilisé pour explorer 13 dispositifs de formation hybrides et par alternance et montre comment les concepteurs de ces dispositifs tentent d'articuler *reliances et visée intégrative*.

La seconde partie s'attache à l'exploration conceptuelle de la recherche menée.

Le chapitre 4 cherche à préciser la notion de dispositif *intégratif*. À partir d'une exploration historique, nous rappelons son caractère éminemment personnel et expérientiel. Ainsi, si la dimension *intégrative* peut être une visée d'une ingénierie de formation, en définitive, seule la personne qui se forme saura dire ce qu'elle a elle-même intégré. Dans cette approche, nous envisageons les *reliances* en tant que processus, produit et état participant de cette *visée intégrative*.

Le chapitre 5 fixe le cadre d'analyse retenu pour étudier les interactions à l'œuvre entre la personne et le dispositif de formation dans lequel elle est engagée. Le choix de l'approche par les capacités (Sen, 2009) engage à préciser notre considération du sujet en tant que sujet *capable* (Ricoeur, 2004) dans la perspective de contribuer à son développement. Notre exploration nous porte à considérer, à l'instar des travaux de Lameul (2019), que la personne qui engage un parcours de développement professionnel, via la formation, adopterait une *posture*. Celle-ci, en tant qu'actualisation dans l'action des croyances et intentions du sujet ne peut, en définitive, s'envisager qu'au regard d'une interaction entre la personne en formation

et le dispositif qui héberge ses activités. Ces interactions sont étudiées au prisme des capacités (Fernagu, 2018a), plus précisément au regard des mises en capacité à relier.

La troisième partie s'attache à envisager, à travers l'exploration empirique, les vécus de reliances au sein de deux dispositifs de formation professionnelle d'adultes, hybrides et par alternance, issus du panel initial de 13 dispositifs. Elle précise les situations, qualifiées d'interface, estimées propices à ces développements et leur fonctionnement au regard des mises en capacité de reliances qu'elles permettraient.

Le chapitre 6 permet de préciser les choix méthodologiques effectués. Pour cela, nous définissons d'abord notre approche épistémologique et la manière dont nos démarches de recherche se sont structurées. Nous précisons l'opérationnalisation des différents cadres conceptuels retenus, le choix des terrains de recherche, les stratégies de recueil et de traitement des données recueillies dans une logique d'études de cas. La démarche de recherche par étude de cas est destinée à mieux comprendre les environnements de formation tels que pensés et vécus, et à se saisir des reliances et déliances vécues par les alternants. En tant que praticienne, cette démarche a permis de se déprendre du terrain de recherche, de prendre la distance nécessaire à sa mise en oeuvre.

Le chapitre 7 présente les deux études de cas et permet d'approcher chacun des dispositifs à partir des cadres opérationnels définis. Le regard porte sur chacun des environnements qui compose le dispositif et permet d'identifier les interfaces telles que conçues, puis, telles qu'elles ont pu être exprimées par les 40 alternants interrogés. Ce septième chapitre se focalise également sur les alternants et sur leurs différentes tendances posturales. Cette première approche permet d'appréhender les différences de perception des situations interface.

La quatrième partie propose une analyse et une discussion sur la recherche menée. Elle se centre sur les situations et activités interface et la manière dont celles-ci concourent, du point de vue des apprenants, à une mise en capacité à relier : à soi, aux autres et aux mondes, dans six de ces situations considérées comme significatives. Nous découvrirons que certaines situations sont plus propices que d'autres à certaines reliances, et ce, notamment en fonction de leur caractère hétéro ou auto régulé ou déterminé, mais également des postures des alternants vis-à-vis de leur formation. L'étude permet également d'identifier certaines

activités mobilisées en situation même d'interface, et ce, de manière récurrente. Elles participent à préciser ce qui se joue dans ces situations.

Le chapitre 9 revient sur nos résultats dans une perspective pragmatique et épistémologique. En ce sens, il précise ce qui fait interface au regard de l'étude conduite dans une perspective de mise en capacité de reliance. De manière transverse, nous proposons de nous arrêter sur les facteurs de conversion et de choix propices à faire interface : les espaces et les temps de l'interface, leur caractère hétérotopique et rythmique, les activités interface, les interactions avec l'autre, les autres. Ce dernier chapitre permet de préciser la place des activités interface et des tendances posturales au regard des orientations de reliances auxquelles elles participent. Il ouvre alors des pistes au service d'ingénieries de dispositifs à interfaces tels que ceux conçus en alternance ou mobilisant des hybridations. Il invite également à penser la posture professionnelle spécifique des personnes en charge des dispositifs de formation, les moniteurs, posture d'entre-deux, d'ingénieur d'interfaces, de reliances et de déliances !



PARTIE I

Les enjeux
d'une recherche sur l'hybridation
des formations par alternance
au sein des MFR
et au delà

Le fait est conquis, construit, constaté. (Bachelard, 1967)

Si nous considérons, comme Bachelard, que le « fait est conquis, construit, constaté » (1967), nous partageons ici l'histoire d'une conquête. Celle de notre recherche. Cette première partie se propose d'explorer le contexte de recherche qui est le nôtre. Elle vise à mettre en évidence les éléments internes et externes au terrain des MFR qui ont participé à la cristallisation d'un premier questionnement sur les liens prescrits au sein de dispositifs de formation hybrides et par alternance. Cette partie se compose de trois chapitres en cohérence avec trois axes d'exploration du contexte de la recherche.

Le chapitre 1, *Construire une recherche sur l'alternance et le numérique en MFR*, situe les enjeux institutionnels d'une recherche sur une alternance à *visée intégrative* mobilisant les distances en formation.

Le chapitre 2, *Situer l'hybridation de formation dans le contexte de la formation professionnelle*, aborde la formation professionnelle et à distance, ses tensions et les questions liées aux usages du numérique et à l'hybridation dans celle-ci.

Le chapitre 3, *Approcher l'étude des dispositifs hybrides de formation par alternance*, précise l'approche retenue et le cadre utilisé pour étudier ces dispositifs. Il présente une première exploration qui oriente la suite de la recherche.

Cette première partie montre comment le contexte de la formation professionnelle se place dans un enjeu de conception de dispositifs anthropocentrés qu'ils soient hybrides et/ou par alternance. Dans ce contexte, les dispositifs conçus visent la création de liens par l'apprenant sans pour autant l'envisager en tant que capacité à développer.

Chapitre 1-

Construire une recherche sur l’alternance et le numérique en MFR

Convaincus que l’avenir de la société se construit à partir de la réussite individuelle et collective des personnes, notre ambition est de permettre à chacun de se révéler et de s’épanouir, de se dépasser, pour demain :

- agir sur sa propre vie et se réaliser,
- exceller dans son métier et entreprendre dans son milieu avec optimisme et humanisme,
- créer avec d’autres un monde plus juste, plus harmonieux, plus solidaire. (UNMFREO, 2015b, p. 8).

En 2022, chaque association Maison Familiale Rurale accueille en moyenne 150 jeunes sous statut scolaire à rythme approprié⁴ ou en apprentissage⁵ et 80 stagiaires en formation professionnelle continue⁶. Pour la mise en œuvre des formations en alternance, chacune travaille avec un réseau d’environ 300 maîtres de stages (UNMFREO, 2022b). Toutes les MFR mettent en œuvre des formations professionnelles ou préprofessionnelles (dites d’orientation) en alternance.

Parce que les MFR sont notre terrain de recherche, ce premier chapitre aborde plus particulièrement les logiques qui fondent leur fonctionnement et leur culture institutionnelle (Sanselme, 2015). En tant que praticienne et chercheuse engagée dans ce terrain, nous questionnons les logiques institutionnelles partagées qui participent de ce que Glee-Vermande appelle l’idéal émancipatoire de l’action des MFR (Glee-Vermande, 2022). Nous envisageons la manière dont l’alternance se place, dans la culture des MFR, en tant que socle et objet de recherche. Au-delà, nous cherchons à identifier comment l’intégration du numérique représente un objet de travail partagé au sein de l’organisation et la manière dont cet objet questionne en retour, l’alternance et ses ingénieries.

⁴ Formation contractualisée avec le ministère de l’agriculture - cadre de la Loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984

⁵ Cadre légal de l’apprentissage

⁶ Cadre légal de la Formation professionnelle Continue

Dans une première section, la compréhension de l'organisation institutionnelle permet à la fois d'en mesurer l'agilité comme la fragilité. À partir d'une approche sociohistorique, nous identifions les fondements d'un mouvement (Touraine, 2006) devenu une institution (Laville et Sainsaulieu, 1997), possédant sa propre culture. Cette institution repose sur une forme d'organisation qualifiée d'hybride ou de non-conventionnelle (Glee-Vermande, 2022) dont la particularité est de poursuivre « un objectif de bien commun » et d'être animé « par un souci de justice sociale à l'endroit de populations défavorisées » (Glee-Vermande, 2022, p. 211). Or, depuis leur création, en 1935, les MFR ont évolué, notamment en réponse aux mutations sociales (allongement de la scolarité, évolutions sociologiques de la jeunesse et du milieu rural) et sociétales (évolutions agricoles, mutation des services à la population, évolutions des formations professionnelles) (Benet, 2016 ; Daniel Chartier, 1978 ; Daigney, 2022 ; Nové-Josserand, 1987 ; Sanselme, 2015). Dans ce contexte, la culture commune, son actualisation et son maintien représentent un enjeu auquel l'institution, et ses acteurs, sont confrontés (Benet Rivière, 2020, 2022; Glee-Vermande, 2022).

Dans une seconde section, à travers un détour historique, nous observons comment la structuration de l'approche pédagogique des MFR et sa formalisation ont pu être au service de la construction d'une culture centrée sur le développement de la personne et de son milieu. Cette culture commune est symbolisée par une approche d'une alternance dite *intégrative* (Daniel Chartier, 1978; Lerbet, 1993a) . À partir de l'étude de travaux des moniteurs en formation et d'un focus groupe d'experts au sein de l'institution, nous cherchons à déterminer la place donnée aux questions portant sur l'alternance et le numérique. Nous constatons alors que les travaux de recherche menés au sein de l'institution se saisissent peu de ces questions alors même que les enjeux et incitations externes sont fortes.

Dans une troisième section, nous explorons les formations proposées au sein des MFR et leur évolution. Cette évolution montre notamment les changements d'équilibres et les diversités d'approches possibles de l'alternance. Cette diversité invite d'autant plus à un questionnement d'une alternance pensée comme un levier de développement global de la personne en formation. À l'issue de cette exploration du terrain de recherche, nous parvenons à identifier les enjeux liés au questionnement des pratiques pédagogiques de l'alternance mobilisant le numérique au sein des MFR. Au regard du fonctionnement de l'institution, certaines modalités de recherche sont dégagées comme davantage pertinentes afin d'appréhender un double enjeu pragmatique et heuristique.

1. Les MFR en tant que mouvement, institution et organisation

Une Maison Familiale Rurale (MFR) est un centre de formation, sous statut associatif et sous contrat avec l'Etat ou les Régions, qui a pour objectifs la formation et l'éducation des jeunes et des adultes ainsi que leur insertion sociale et professionnelle. (UNMFREO, 2012b)

En tant qu'associations, les MFR regroupent « plusieurs personnes qui ont décidé de s'unir pour coopérer en vue d'apporter une solution à un problème ou de répondre à un besoin » (Hautenne, 2004, p. 10). Ainsi, comme l'indiquent Laville et Sainsaulieu (1997), l'idée associative mêle deux buts : celui de la coopération libre et volontaire et celui de la résolution d'un problème précis. Nous explorons les éléments présentés comme fondateurs du mouvement associatif des MFR. Puis, avec un projet qui s'inscrit dans la durée nous observons comment la construction de l'institution des MFR s'appuie sur une idéologie qui participe d'une culture et de logiques spécifiques.

Une logique institutionnelle émerge quand se constituent des formes de coordination collectives mettant en forme les relations à travers des objets qui cristallisent une approche du bien commun (type de prestations permettant à l'association d'être identifiée modes de construction des rapports aux usagers et aux membres, recrutement, formation interne, représentation et expression du personnel, mobilisation des ressources). (Laville et Sainsaulieu, 1997, p. 73)

Nous considérons qu'en tant qu'organisation, les MFR s'appuient sur des configurations organisationnelles, construites en regard des évolutions sociales et sociétales, qui permettent de comprendre leur fonctionnement. Nous mettons en évidence l'enjeu du maintien et de l'actualisation d'une culture institutionnelle, notamment d'une pédagogie de l'alternance, dans un contexte de renouvellement des acteurs.

1.1. Emergence d'un mouvement familial d'éducation populaire

Les MFR se définissent comme un mouvement (UNMFREO, 2023b). Il s'appuie sur des moyens collectifs et sur des « actions qui se forment en dehors des cadres légaux ou contractuels, en dehors des normes » (Touraine, 2006, p. 789).

La création de la première Maison Familiale Rurale, en 1937 à Lauzun, est née d'un constat d'inadaptation du système de formation pour des enfants d'agriculteurs désireux de reprendre l'exploitation familiale, *d'être paysan*. Impliqués au sein du mouvement des Sillons Ruraux,

participants au Secrétariat Central d'Initiatives Rurales (SCIR), ses fondateurs⁷ se retrouvent dans un souci commun d'éducation globale des futurs responsables du territoire rural. Le mouvement initial prend appui sur un groupe de personnes engagées qui se positionnent en opposition avec les écoles agricoles de l'époque, considérant qu'elles ne permettent pas le développement paysan. Prenant appui sur l'approche éducative des Jeunesses Agricoles Catholiques (JAC), ils font leur le slogan « voir, juger, agir » qui inspirera largement la création des démarches pédagogiques des MFR (Daniel Chartier, 1978 ; Sanselme, 2015).

Les statuts initiaux de la Maison Familiale, constituée en Section d'apprentissage Agricole, affirment le projet d'éducation populaire : « Le but principal de cette création est de donner aux jeunes paysans une formation intellectuelle, professionnelle, complétée par une formation sociale, morale et religieuse, afin que parmi eux puissent se lever les chefs vraiment paysans dont l'agriculture a besoin » (Granereau, 1968). Le projet d'éducation populaire, partagé par les fondateurs, est entendu comme un « ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir » (Maurel, 2010, p. 82). L'éducation populaire affirme la légitimité de tous dans l'action collective « chacune et chacun est capable » (Chevalier et Deschamps, 2019, p. 15).

Dans ce mouvement, se dessinent déjà les traits du personnalisme d'Emmanuel Mounier⁸. Il nous intéresse par son respect de l'homme, quelle que soit la classe à laquelle il appartient ; il cherche à faire prendre conscience à l'ouvrier, au paysan de sa dignité d'homme. (Daniel Chartier, 2003, p. 47)

Les Maisons Familiales Rurales, en tant que mouvement populaire et rural, « ont une visée globale mais [...] se réfèrent à la famille comme identifiant central de leur action » (Chauvière et Duriez, 2011, note 2) et s'appuient sur la responsabilité des familles. Cette particularité, encore actuelle, du projet des MFR n'est pas isolée au moment de leur création, elle s'inscrit dans un *sillon* commun avec d'autres mouvements familiaux et d'éducation populaire. Cependant, c'est bien le projet spécifique de formation qui est porté qui en fait la forme originale.

Les maisons familiales rurales représentent dans le champ de la formation en milieu rural [...] une expérience éducative singulière qui se confond, en partie, avec l'avènement [...] de la formation alternée. Cette singularité tient tout

⁷ Granereau, Peyrat, Clavier, Callewaert, Couvreur ont ensuite été rejoints par d'autres (Daniel Chartier, 1978)

⁸ « Cultivant, tout comme la JAC, une certaine mystique du peuple et un messianisme de la jeunesse, Mounier fut, plus fondamentalement, l'un des plus éminents représentants de ces « non conformistes des années trente » [...] tous avaient en commun une volonté de transformation – idéologique et politique – profonde d'une société alors jugée comme sclérosée... » (Sanselme, 2015, p. 142)

d'abord à leur origine mais aussi à leur structure de type associatif, à leur ancrage dans le milieu socio-professionnel et culturel, à leurs finalités d'éducation populaire et d'aide au développement, à leur méthode pédagogique. (Gimonet, 1991, p. 135)

Les principes d'origine, partagés au sein du mouvement, sont toujours affirmés aujourd'hui : la place centrale de la personne en tant qu'actrice de son propre développement, la responsabilité des familles, la formation par alternance, et le développement du milieu local (UNMFREO, 2012b).

Les MFR, en tant que mouvement familial, ont affirmé des choix d'indépendance vis-à-vis des institutions établies (notamment le clergé) dès la création avec l'achat, sur leurs propres fonds, de bâtiments par les parents en 1937. Ensuite, en demeurant, en 1945, sous statut associatif, elles affirment l'indépendance vis-à-vis de l'église, comme de l'état et la responsabilité des familles constituées en association familiale au sens de l'article L 211-1 (Sanselme, 2015).

À partir de ces quelques éléments d'histoire, nous pouvons qualifier les MFR de mouvement familial d'éducation populaire. Dans ce cadre, « la personne apprenante se situe comme sujet au centre du parcours pour valoriser son expérience mais c'est tout l'entourage familial et de proximité qui peut s'en trouver interpellé » (Houée, 2006, p. 15). Ainsi, la philosophie des MFR considère la personne⁹ est tant qu'actrice centrale de son développement, dans une logique de responsabilité. Cette personne est entendue dans une approche globale en considérant son développement dans une dialectique avec celui de son milieu/environnement. L'action éducative et pédagogique s'attache alors, par les opportunités d'expériences multiples, à favoriser la « (re) construction par l'élève d'un libre arbitre visant, toujours et encore, à le rendre acteur de son orientation scolaire et professionnelle » (Sanselme, 2015, p. 83). Voyons maintenant comment de mouvement, les MFR sont également devenues une institution.

⁹ « nous croyons que l'homme est premier, que la personnalité se construit à travers les actes de la vie ; nous voulons promouvoir une éducation qui : fait confiance aux valeurs humaines, prend en compte l'ensemble des dimensions de la personne responsabilise et rend l'homme autonome et créateur de son avenir, place la promotion de l'homme au dessus de toutes autres exigence (des convictions, racines pour le futur document des Maisons Familiales Rurales) (Sanselme, 2015, p. 143)

1.2. Culture institutionnelle familiale et citoyenne

Au-delà du mouvement fondateur, une institutionnalisation se met en place par l'adoption du statut d'association. Puis, avec le développement du nombre de créations d'associations, selon la « *formule de Lauzun* », les responsables cernent rapidement la nécessité d'une forme d'organisation commune afin de consolider les fondements et de perpétuer la logique de mouvement. La création d'une Union Nationale, en 1941, vise à la fois à fédérer et à structurer l'institution autour de principes partagés (Berkovicus, 2007). Les responsables ont ainsi entamé la création d'une logique institutionnelle : les principes et les conventions¹⁰ sur lesquels se base l'unité des MFR. Parmi les choix fondamentaux des responsables de l'institution, deux éléments participent à la construction de conventions spécifiques aux MFR : le choix d'indépendance vis-à-vis du clergé et de l'état, le choix d'une organisation non centralisée de manière à maintenir une gouvernance locale.

En ce sens, la logique institutionnelle affirme une « volonté d'agir dans un territoire pour un développement humain, économique et culturel harmonieux dans une perspective de promotion individuelle et collective des individus selon l'éthique de l'économie sociale » (Convention Collective des Maisons Familiales Rurales, 2022). Cette volonté d'agir pour le développement se situe dans une finalité de service d'intérêt général, la personne prime sur le profit. Les MFR appartiennent ainsi à *l'économie sociale et solidaire*, entendue comme « l'ensemble des activités contribuant à la démocratisation de l'économie à partir d'engagements citoyens » (Laville, 2000, p. 127). Le processus de décision y est démocratique et la représentation équitable.

Le choix d'un fonctionnement institutionnel décentralisé permet à chaque association de demeurer autonome et d'adhérer à l'union nationale (et plus tard aux autres instances fédératives départementales, puis régionales). En garantissant ainsi une place essentielle à l'association locale dans sa propre gouvernance, les responsables ont agi en cohérence avec la dimension familiale du mouvement (Sanselme, 2015). Dans le même temps, l'adhésion

¹⁰ Nous appelons convention « Un ensemble d'éléments qui, à tout instant, pour les participants à la convention, vont ensemble et sur lesquels, par conséquent, ils partagent un commun accord... Une convention est un système d'attentes réciproques sur les compétences et les comportements, conçus comme allant de soi et pour aller de soi. C'est par là même qu'une convention est efficace. Les comportements attendus n'ont pas besoin d'être conçus à l'avance, écrits, puis ordonnés pour être obtenus » (Salais, 1989).

implique la mise en œuvre de certains fonctionnements définis collectivement¹¹. Ainsi, après la création des associations, celle de leur Union Nationale, les MFR créent l'Association Nationale pour la Formation des Moniteurs Agricoles en 1948. Cette association portera alors la formation des acteurs des MFR. Le Centre National Pédagogique (CNP) est placé sous la responsabilité de cette association qui deviendra ensuite l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance (ANFRA). La mise en œuvre de formation à destination des salariés des MFR participe de la construction et de la diffusion d'une culture commune.

Nous pouvons définir les MFR comme une institution. En tant qu'associations familiales, elles visent la représentation et la défense des intérêts des familles dans la formation et le développement des territoires. Cependant, en se dotant de règles communes, de conventions, de formations, de publications institutionnelles, elles ont également organisé le cadre d'une cohésion, d'une socialisation des valeurs fondatrices à destination des militants comme des salariés pour la mise en œuvre de leur projet commun. La logique institutionnelle sur laquelle repose les MFR pourrait, en lien avec ses fondements, être qualifiée de domestique et civique (Boltanski et Thévenot, 1991). Les MFR s'appuient sur une logique familiale/domestique par le choix de maintenir la structure de proximité avec les relations personnelles, la culture propre, le milieu d'origine, mais s'inscrivent également dans une visée civique avec un attachement à l'engagement, la responsabilité, l'adhésion, la forme collective et solidaire.

Ces deux logiques coexistent au sein de l'institution et peuvent parfois éclairer les conflits internes entre les intérêts propres liés aux particularités de chaque association (justification sur un registre de logique domestique) et les visées collectives des instances fédératives (justification sur un registre de logique civique). Ces logiques institutionnelles ont un impact sur la forme d'organisation hybride ou non-conventionnelle (Glee-Vermande, 2022).

1.3. Organisation hybride, non-conventionnelle

Au-delà des valeurs fondatrices, des logiques institutionnelles, les MFR sont également des organisations dont la forme a un impact sur la manière de concevoir une action commune,

¹¹ A ce titre, nous pouvons noter la création de statuts type des associations MFR (1945), d'une convention collective (1956), de l'imprimerie nationale et ses parutions, de la formation pédagogique commune et devenue obligatoire pour les enseignants, appelés des moniteurs, dès 1948.

d'accompagner des changements ou d'y engager une recherche. Nous présentons tout d'abord l'organisation des MFR, puis, nous portons un regard sur les configurations de cette organisation.

1.3.1. Présentation de l'organisation

Les MFR se structurent en 4 instances distinctes en cohérence avec les structures territoriales françaises (cf. Figure 4). Chacun des niveaux organisationnels possède son action propre, selon un principe de subsidiarité en considérant que c'est l'instance de proximité qui est la plus légitime pour agir à chacun des niveaux.

Au niveau micro-organisationnel, se situe la MFR (il en existe 430). Chaque MFR est une association qui élit, tous les ans, lors de son assemblée générale ordinaire, les membres de son Conseil d'Administration. Chaque association est souveraine et responsable pour prendre les décisions concernant son développement, son avenir et son projet. Son rôle et ses principes ont été définis plus haut. Lorsqu'elle adopte les statuts types nationaux, une MFR s'appuie sur un système d'acteurs. Les familles¹², adhérentes et bénévoles, sont les responsables de la structure. Elles composent l'association qui emploie une équipe de salariés animée par le directeur. Ensemble, ils concourent au projet d'association¹³, notamment centré sur les formés, les « alternants », bénéficiaires de la formation. Ce niveau micro organisationnel est opérationnel. Chaque association dispose de son propre budget et opère ses choix pour la mise en œuvre de son action. Elle signe les contrats qui la lient avec l'Etat ou la Région. Chaque association est responsable et autonome, notamment dans la gestion de son personnel. Elles s'engagent néanmoins, dans le cadre de leur adhésion à l'institution et par contractualisation avec le ministère de l'Agriculture, à former ses enseignants, appelés des moniteurs¹⁴, à la pédagogie de l'alternance dès leur entrée en fonction.

¹² Les familles, premiers éducateurs et co-formateurs du jeune, sont adhérentes de l'association familiale et à ce titre y sont reconnues et représentées de manière démocratique et les maîtres de stage en tant que co-formateurs qui peuvent également adhérer à l'association.

¹³ « Les salariés concourent et adhèrent aux principes de l'Institution des Maisons Familiales Rurales :

- Reconnaissance de la responsabilité première des parents dans l'éducation de leurs enfants.
- Volonté d'agir dans un territoire pour un développement humain, économique et culturel harmonieux dans une perspective de promotion individuelle et collective des individus selon l'éthique de l'économie sociale.
- Souci de contribuer à l'éducation à la citoyenneté et de favoriser l'engagement au service de la collectivité selon les principes de l'éducation populaire.

- Approche éducative globale prenant en compte les différents aspects de la personne et reliant les différents lieux et temps de la formation dans l'entreprise, dans la famille et dans l'établissement selon la pédagogie de l'alternance. » Convention collective des MFR du 24 janvier 2007 qui est encore en application aujourd'hui.

¹⁴ Le moniteur est nommé ainsi car il assume une fonction d'enseignement mais également d'accompagnement global de la personne lors des périodes en centre de formation et celles de stage, en lien avec le milieu professionnel et, le cas échéant, avec la famille. Il a donc une mission de suivi dans le temps, de « monitoring » qui dépasse le rôle classique du formateur ou de l'enseignant.

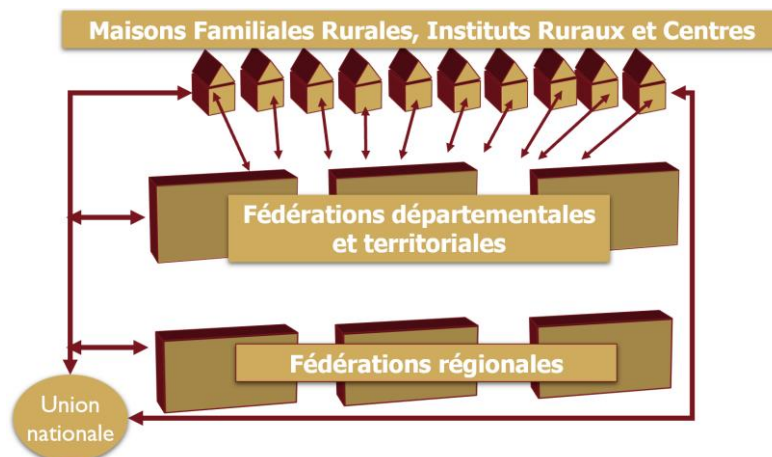


Figure 4 - Modélisation de l'organisation du mouvement MFR (UNMFREO, 2012a)

À un niveau méso-organisationnel, les instances fédératives départementales et régionales ont une fonction de représentation des associations sur leur territoire. Les fédérations animent le travail collectif entre MFR dans une logique de travail en réseau et de coopération. Une fédération est également garante des valeurs institutionnelles. Au sein des fédérations, les représentants des MFR (administrateurs et salariés) sont élus lors de l'assemblée générale. En 2021, les associations MFR et fédérations départementales, territoriales étaient 491 et se répartissaient de manière hétérogène sur le territoire français en raison des histoires et cultures locales d'émergence du mouvement dans ces différents territoires.

Au niveau macro-organisationnel, l'Union Nationale des MFR de France, sous la présidence actuelle de Dominique Ravon et sous la direction de Roland Grimault

coordonne et oriente les activités du mouvement. Elle a pour objectifs et missions de garantir l'authenticité associative et éducative des MFR, d'impliquer chacune des associations dans l'élaboration du projet du mouvement, d'impulser une politique générale de création de nouvelles associations et d'ouverture de formations, de proposer une stratégie d'actions pour faire prendre en compte le point de vue des MFR, de représenter le mouvement auprès de différentes instances et administrations, de développer des actions de coopération internationale... (UNMFREO, 2012a)

Les ressources de l'Union Nationale visent à soutenir l'action des MFR comme des fédérations. Les directeurs de fédérations régionales et départementales travaillent en étroite collaboration avec les services nationaux. Ceux-ci sont organisés de manière à accompagner les associations adhérentes dans les projets et adaptations de formations, mais également à soutenir les évolutions des structures et la vie associative. En lien avec l'Union Nationale et sous la même direction, l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche par/pour l'Alternance (ANFRA) est l'organe de formation et de recherche de l'institution. Celle-ci met

en œuvre la formation pédagogique¹⁵ et de direction accompagnant la professionnalisation à l'entrée dans ces métiers. De plus, elle propose des actions de perfectionnement qualifiantes ou certifiantes des salariés (en partenariat avec les universités de Lille, Orléans et Tours). Au-delà, dans le cadre de ses missions, l'ANFRA participe à l'accompagnement des acteurs en fonction des besoins et stratégies nationaux. Elle produit des outils et ressources au service des pratiques pédagogiques et éducatives, au travers d'un Dispositif National d'Outillage Pédagogique.

Chaque niveau possède une action propre en lien avec son environnement. Ainsi, une MFR aura une action et une stratégie en lien avec des acteurs locaux, une fédération, avec les instances administratives et les organisations départementales ou régionales. L'Union met en œuvre des relations avec les instances nationales. L'organisation des MFR demeure ainsi un système ouvert et en relation avec l'extérieur à tous les niveaux politico-administratifs français. Un des enjeux de cette ouverture est de posséder/porter un projet institutionnel assez fort pour qu'il puisse être communiqué de manière claire et cohérente en externe. Les statuts, règlement intérieur, convention collective comme les actions de formation, notamment pédagogiques, contribuent clairement à maintenir et renouveler une identité commune afin qu'elle demeure lisible pour les personnes en interne comme en externe.

Cette diversité d'instances donne lieu à des relations complexes. En effet, loin d'être un système pyramidal, une multitude de relations d'adhésion, d'accompagnement, de coopération au sein de l'organisation, entre administrateurs comme entre salariés émergent, et ce, à tous les niveaux. Ces relations peuvent être une source de dynamisme comme d'immobilisme. Dynamisme dans un premier temps, car l'autonomie de chaque MFR permet une liberté d'action et d'adaptation aux réalités rencontrées. Immobilisme dans un second temps, car cette forme d'organisation, comme tout système non-pyramidal, peut poser la question de sa gouvernance et du temps nécessaire pour faire adhérer et créer des constructions collectives. Dans les situations où les enjeux sont globaux et où la réactivité est de plus en plus demandée aux organisations, la tension entre autonomie – cohérence/cohésion et accompagnement au changement s'avère vive.

En tant que praticienne-chercheuse, œuvrant à partir de et au sein d'une instance nationale des MFR (ANFRA), le rôle attendu se révèle tout autant celui de formation à destination des acteurs de l'institution, que celui d'un accompagnement au changement des pratiques à l'aune

¹⁵ Titre de moniteur de formation alternée

des évolutions de la formation professionnelle. En cela, la prise en compte des particularités de gouvernance et de configurations de l'organisation paraît être particulièrement nécessaire.

1.3.2. Configurations divisionnalisée, innovatrice et missionnaire de l'organisation

Si nous portons un regard sur les configurations¹⁶ de l'organisation des MFR, nous identifions trois configurations : divisionnalisée, adhocratique ou innovatrice et missionnaire (Mintzberg, 1998).

L'organisation des MFR peut, tout d'abord, être considérée comme divisionnalisée. Nous avons vu, dans les parties qui précèdent, que l'organisation repose sur une forte décentralisation (cf. Figure 4). Les instances fédératives nationales ou territoriales peuvent, à ce titre, représenter le « sommet stratégique », au sens où l'entend Mintzberg, formulant les grandes lignes d'action. Ces lignes d'action sont définies par la mise en place de statuts type, d'une convention collective, d'une formation pédagogique communs. Ces formes, concertées, ont « standardisé » l'organisation, notamment par les qualifications, mais également sur une partie des procédés. Par exemple, la structuration progressive des pratiques institutionnelles d'une pédagogie de l'alternance participe d'une standardisation des procédés (cf. Annexe 1). La coordination des MFR se fonde sur des formes de standardisation qui ne s'appuient pas sur une obligation de résultat (le financement n'est pas conditionné à l'obtention de l'examen par les jeunes) mais bien sur une obligation de moyens (projet d'association en cohérence avec les principes et les valeurs institutionnels, qualification adaptée et mise en œuvre du procédé pédagogique de l'alternance). On pourrait ainsi s'attendre à trouver une forme d'organisation, un fonctionnement pédagogique et un type de salarié proche au sein des MFR de France. Ce qui est partiellement le cas puisque chaque unité ajuste, dans son territoire, ses actions de formation et ses modalités de fonctionnement pédagogique.

L'organisation des MFR peut également être considérée comme adhocratique ou innovatrice¹⁷ car elle repose sur une forte autonomie. La coordination s'appuie sur des ajustements informels et un fonctionnement participatif. Le rôle non revendiqué des structures institutionnelles (FDMFR, FRMFR, UNMFREO) est significatif. En effet, ces instances elles-

¹⁶ « Les éléments de base (de structuration de l'organisation) sont pour moi la division du travail et les moyens de trouver une forme d'organisation entre les différentes tâches. A partir de ce postulat, j'ai construit sept modèles de l'organisation : entrepreneurial [...], mécaniste [...], professionnelle [...], divisionnalisée (grande organisation structurée e divisions spécialisées, adhocratique (structure fluide fondée sur sa transversalité et l'organisation en équipe), missionnaire (organisation fondée sur une idéologie ou une culture) et politique [...] » (Cabin, 2012; Mintzberg, 2016)

¹⁷ L'organisation innovatrice ou l'adhocratique : organisation plate, fluide, organique et décentralisée. L'environnement de ces entreprises, où les changements sont fréquents, est complexe et dynamique. (Cabin, 2012 ; Mintzberg, 2016)

mêmes communiquent peu sur leur propre action, mais sur celles des associations locales sans mettre en évidence la part qu'elles prennent dans les réussites comme dans les déconvenues. Cette « discrétion » des structures fédératives est significative dans le sens où les rôles stratégique et hiérarchique qu'elles peuvent assumer dans certaines situations sont conçus dans une logique de suppléance d'une ou plusieurs associations MFR. Le rôle affirmé porte davantage sur les aspects de participation et de mutualisation nécessaires aux ajustements au sein d'une MFR ou entre MFR.

L'organisation peut, enfin, être considérée comme missionnaire¹⁸. S'appuyant sur une culture institutionnelle forte, les MFR reposent sur une coordination informelle qui prend appui sur l'idéologie. En ce sens, les éléments présentés précédemment sur les fondements institutionnels sont essentiels. L'organisation des MFR a, en effet, recours à ses fondements pour justifier et maintenir le sens de son action. Ce qui maintient le lien et permet à chacune des unités d'appartenir à l'organisation repose sur cette idéologie partagée. Chacune des MFR est donc autonome dans son organisation parce qu'elle adhère aux logiques institutionnelles dont elle est elle-même garante et actrice.

La lecture de l'organisation à partir des configurations établies par Mintzberg (1978) nous permet de considérer que la configuration majeure de l'organisation des MFR repose sur sa décentralisation et sur l'existence d'une certaine latitude d'action. Au-delà, nous constatons que ce qui participe au maintien de l'organisation tient à une forte culture commune ou une idéologie. Celle-ci s'appuie, notamment, sur une culture de *l'alternance MFR*.

Il est ainsi certain que dans le discours très idéalisé que tiennent les maisons familiales sur leur technique éducative et qui vise la présentation d'un monde institutionnel logique et cohérent, la construction intellectuelle qui se déploie autour de l'« alternance » ne peut omettre, pour se tenir, de faire référence à un ensemble de valeurs partagées. L'éducation en Maison familiale comprend aussi un ensemble de valeurs morales qui font que pour l'institution, la formation technique rejoint une formation morale de l'élève. (Sanselme, 2015).

Cette culture commune constitue un socle du *bien commun* de l'institution (Sanselme, 2015). Nous avons, en effet constaté précédemment, à la fois comment l'alternance se situe à la base du mouvement des MFR et participe des valeurs qu'elles affirment. Ensuite, l'alternance, en tant que valeur fondatrice, est entrée dans le discours institutionnel. Elle est ainsi devenue une partie intégrante de sa culture, au risque de devenir institutionnalisée. Enfin, considérant la forme d'organisation des MFR, l'alternance participe d'une idéologie commune. Cette

¹⁸ L'organisation missionnaire ou idéologique repose avant tout sur un système de valeurs, de normes et de croyances auquel adhèrent tous les acteurs et qui justifient les actions mises en œuvre. (Cabin, 2012 ; Mintzberg, 2016)

idéologie contribue notamment à maintenir une certaine unité interne du fait de l'adhésion aux principes partagés de l'alternance. Cette place centrale de l'alternance, tel un ciment d'une culture institutionnelle, lui donne un rôle qui va au-delà de celui d'une pratique pédagogique. C'est pourquoi il nous semble nécessaire d'explorer la manière dont elle s'est structurée.

2. L'Alternance : socle, objet et enjeu de recherche pour les MFR

Les grandes idées naissent parfois du bon sens pratique. Ce fut le cas ici, car cette création de l'alternance n'a pas été le fruit de longues et savantes réflexions faites par des spécialistes de l'éducation ou des grands pédagogues. (Daniel Chartier, 2003, p. 67)

L'alternance constitue le socle pédagogique fondateur des MFR. Nous découvrons d'abord comment les premières expériences ont été initiées par un petit collectif composé de parents et d'un abbé en 1935 (Granereau, 1968, 2007). À travers les premiers choix transparaissent l'attachement au terrain, à l'action et à la responsabilité, inspirés des Jeunesses Agricoles Catholiques.

À partir de 1945, l'approche pédagogique s'est construite collectivement (Chartier, 2003 ; Duffaure, 2006 ; Granereau, 2007 ; Marois, 2003). La « formation des cadres », appelés moniteurs, et leurs échanges réguliers sur leurs tâtonnements pédagogiques au sein de leur maison ont été accompagnées à l'échelle nationale. André Duffaure¹⁹ a animé ces « sessions-rencontre » et s'est entouré de pédagogues tels que Jean Robert²⁰ ou Roger Cousinet²¹ qui participèrent à ces réflexions pédagogiques.

À travers la création de l'outillage pédagogique et le renforcement de la formation pédagogique des moniteurs, la structure pédagogique institutionnelle se finalisa. Les principes clefs s'ajustèrent dans le courant des années 1970 (Daniel Chartier, 2003 ; Legroux, 1979 ; Marois, 2003).

C'est à partir des expériences de terrain que les organisateurs de cette pédagogie ont, dès 1946, pris appui sur la recherche pour structurer les démarches et parvenir à une forme de pédagogie de l'alternance. Les recherches menées, notamment en lien avec l'université de

¹⁹ Ingénieur agronome, il est « séduit » en 1946 par l'Union Nationale des MFR pour « suivre la formation des moniteurs et les problèmes d'ordre pédagogique » (Marois, 2003, paragr.7).

²⁰ Jean Robert était « professeur de géographie et agrégé de l'université, engagé dans le mouvement des pédagogies nouvelles, depuis 1946 » (Marois, 2003, note 7) Jean Robert et André Duffaure s'y rencontrent.

²¹ Fondateur de l'École Nouvelle Française, enseigne la pédagogie à la Sorbonne où André Duffaure le rencontre.

Tours, ont participé à la reconnaissance d'une formation par alternance en tant que « temps plein de formation à scolarité partielle » (Ozanam, 1973, p. 51). Cette construction d'une pédagogie va de pair avec l'émergence du métier de moniteur.

Le moniteur exerce un métier spécifique aux Maisons Familiales Rurales, qui permet d'atteindre les principaux objectifs du Mouvement (cf. préambule de la Convention Collective) notamment en ce qui concerne la prise en compte des différents partenaires de la formation, l'accompagnement des personnes, l'unité de la démarche éducative et la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. (Convention Collective des Maisons Familiales Rurales, 2022)

Nous revenons sur quelques éléments de construction collective de ce modèle de l'alternance et sur les idéologies à l'œuvre dans cette construction (cf. Figure 5, p. 34).

2.1. 1935-1945 : prémices d'un fonctionnement

L'histoire de l'origine des MFR est quasiment un conte : l'histoire d'un fils de famille paysanne qui refuse de retourner au lycée agricole, car il n'y apprend pas le « métier ». Souvent présenté, le dialogue entre le père et l'abbé (Daniel Chartier, 2003) expose les prémices : on prend appui sur les cours par correspondance pour avoir accès à un enseignement général, en groupe, accompagné par un adulte. À travers les différents récits, ce qui demeure, invariablement, c'est la volonté initiale, non pas de fonder une école, mais de former des professionnels responsables porteurs du développement de leur milieu. Initialement, la Maison Familiale se révèle alors comme un outil de développement des personnes et de leur milieu, de promotion de l'agriculture familiale (Duffaure, 2006).

De la première année d'expérience, à Sérignac-Péboudou, les récits parlent d'une « alternance rapprochée entre séjours auprès du formateur et séjour dans la famille » (Daniel Chartier, 2003, p. 80). Les différents éléments de fonctionnement se discutent dans le collectif constitué des familles et du seul « professeur », l'abbé. Les rythmes sont dictés par les activités professionnelles et, pour permettre aux jeunes d'étudier, hors des contraintes de la ferme, le choix de l'internat est affirmé. Les premières expériences pédagogiques tentent « d'assurer un lien entre les deux temps de formation » (Daniel Chartier, 2003, p. 80). Les travaux à réaliser pour les cours par correspondance sont produits individuellement, puis présentés au collectif et évalués de manière collégiale. Les visites d'étude sont mises en place pour fournir des points de comparaison et de discussion avec ce qui est vécu dans l'exploitation familiale. À l'issue de la première année, les promoteurs communiquent largement pour la diffusion de l'expérience. De quatre élèves initiaux, les effectifs se développent à une vingtaine la seconde

année. Le premier « animateur de formation en alternance », premier moniteur, est recruté (Daniel Chartier, 2003).

À l'aune de la troisième rentrée, les locaux trop exigus obligent à des recherches d'une nouvelle maison d'accueil. Elle sera trouvée à Lauzun. C'est au travers des discussions, liées à l'acquisition du bâtiment, qu'est choisie l'appellation Maison Familiale, initialement « formule de Lauzun ». À cette étape, les jalons d'une MFR sont présents :

- l'alternance entre les deux terrains de formation et l'engagement de chacun, à sa mesure, dans la formation des alternants. Les expérimentations sont d'abord des expérimentations agricoles partagées, plus que pédagogiques ;
- les petits groupes en internat pour apprendre à être le chef et l'équipier dans une vie collective ;
- l'équipe pédagogique composée du directeur, d'un moniteur, en charge des enseignements techniques et professionnels, et d'une maîtresse de maison. En ces débuts, l'approche pédagogique semble centrée sur le moniteur et sur un enseignement tiré des livres ;
- la responsabilité des familles, leur engagement dans la formation à travers les choix de thématiques à étudier, des interventions, des visites et pratiques sur les fermes des familles engagées.

Lors de ces premières années, il n'y a pas de pédagogues de formation engagés dans l'expérience de la création de cette école s'appuyant sur l'alternance. Elle part, « d'une conception empirique de l'action pédagogique » (Daniel Chartier, 2003, p. 112) qui rejoint les principes de l'éducation nouvelle de laquelle elle est contemporaine : partir des intérêts profonds de l'enfant, engager l'école en pleine vie, faire de la classe une vraie communauté enfantine, unir l'activité manuelle au travail de l'esprit, mobiliser l'activité de l'enfant, remplacer la discipline extérieure par une discipline librement consentie (Duffaure, 2006) . La philosophie pédagogique prend également appui sur les principes de la JAC basée sur « voir, juger, agir » (Sanselme, 2015) . Mais c'est véritablement à la fin de la Seconde Guerre mondiale que se réalisent les expériences pédagogiques qui vont structurer la pédagogie des MFR. Cette approche passe, notamment, par la création et la formation à la fonction spécifique de moniteur.

2.2. 1945-1955 : expérimentations pédagogiques

Avec le développement du nombre d'associations, pendant, mais surtout après la fin de la guerre, la nécessité de se fédérer apparaît. C'est la création de l'Union Nationale des Maisons

Familiales en 1942. Dès cette création, la question de la « formation des cadres », formation des moniteurs se pose²². En parallèle des débuts des écoles de cadres, les rencontres entre moniteurs et monitrices permettent des partages d'expériences. À partir de 1946, ils réalisent des expérimentations, pour mieux répondre aux besoins des jeunes. « C'est à partir de ces essais que naquit une véritable pédagogie de l'alternance audacieuse et très différente des méthodes utilisées jusqu'alors dans les écoles d'agriculture. » (Daniel Chartier, 2003, p. 154). André Duffaure et Jean Robert coordonnent et accompagnent ces expérimentations suivant le principe que « l'école est faite pour ses utilisateurs et non l'inverse » (Duffaure et Robert, 1955, p. 15). Malgré une approche centrée sur le jeune et la place des petits groupes dans les échanges au sein de la Maisons Familiales,

ceux qu'on appelait au départ les professeurs d'agriculture se trouvaient rapidement dans une situation inconfortable quand ils enseignaient selon la forme traditionnelle. Ainsi furent-ils de plus en plus nombreux à prendre conscience qu'il leur fallait tenir compte des jeunes et de leur milieu, en essayant de partir le plus possible des situations vécues. (Daniel Chartier, 2003, p. 157)

L'expérimentation de la mise en place de monographies de village est allée dans ce sens, elle visait à favoriser les liens entre les terrains et les enseignements généraux. Cette expérimentation pédagogique, menée avec différents moniteurs de quelques Maisons fut ensuite discutée collectivement. C'est à partir de ces premières expériences, en 1947-1948, que l'idée d'une monographie de l'exploitation émerge. La monographie est réalisée à partir d'une trame construite sur les contenus à voir lors du retour à la Maison Familiale, la structure est réalisée à partir du programme. Les premières expérimentations sont prometteuses, mais c'est à partir de 1948, partant des différentes mises en commun des expériences menées, que le choix se porte sur une pédagogie « centrée sur la réalité. Réalité vécue par chaque jeune dans son milieu » (Daniel Chartier, 2003, p. 169), les monographies deviennent cahier d'exploitation, études d'alternance, et ne viennent plus des questions du « professeur ». Les fondements de la démarche pédagogique sont formalisés dès 1943.

²² L'école des cadres entre en fonctionnement à partir de 1943 mais ce n'est véritablement qu'en 1948 que l'Association Nationale pour la Formation des Moniteurs Agricole est créée. En 1949, les premiers stagiaires accèdent au titre de « certificat de formation de moniteur d'apprentissage rural ». La décision est alors prise de dissocier formation technique et pédagogique. Un seul centre de formation pédagogique est maintenu avec deux lieux d'implantation. Le terme de moniteur s'impose, à partir de 1945, pour décrire l'enseignant travaillant au sein des MFR (Daniel Chartier, 2003).

- a- Partir de l'expérience.
- b- Donner aux élèves les principes qui, sous la direction du professeur, leur permettront :
 - de juger cette expérience,
 - de comprendre les raisons qui ont créé [cette expérience] dans leur région,
 - d'améliorer [cette expérience], quand c'est possible avec des certitudes de succès.
- c- Organiser et diriger de multiples expériences dans les propriétés des parents des élèves :
 - afin d'amener les jeunes à prendre comme règle qu'il ne faut rien innover sans avoir d'abord sérieusement expérimenté,
 - afin de prouver aux anciens qu'il est toujours possible de « faire mieux » (Document de l'UNMFREO cité par Daniel Chartier, 2003, p. 158-159).

La construction d'une pratique pédagogique structurée se réalise ainsi par tâtonnements successifs. Si la création de la démarche du cahier d'exploitation (Duffaure et Robert, 1955) marque une étape, basée sur les expériences de terrain, il reste encore à formaliser et à affiner le « modèle pédagogique » (Daniel Chartier, 1978 ; Gimonet, 2008).

2.3. 1955-1970 : outillage des démarches pédagogiques

Le développement des Maisons Familiales en France va croissant pendant la période d'après-guerre et nécessite de formaliser un modèle pédagogique pour soutenir l'action et la philosophie des MFR. Le nombre d'associations passe de 70 en 1945 à 300 en 1960, et quasiment 500 en 1975 (Nové-Josserand, 1987). Duffaure est l'artisan de la coordination d'une conception pédagogique commune au sein des MFR. Pour accompagner la démarche, il s'appuie sur la collaboration interne et sur des échanges réguliers avec des pédagogues, notamment de l'éducation nouvelle, tels que Jean Robert et Roger Cousinet (Marois, 2003). Nové-Josserand indique alors, « cela a été un véritable tour de force que d'avoir pu doter chacun de ces centres de moniteurs, monitrices, directeurs et directrices, nécessaires et adaptés à la pédagogie de l'alternance » (1987, p. 105).

Si les besoins sont nombreux, encore faut-il parvenir, à la fois à continuer la structuration du « modèle » mais aussi à assurer sa diffusion. La mise en place des formations pédagogiques et des sessions-rencontres pour les cadres y participent. Le Centre National Pédagogique se fixe à Chaingy, Daniel Chartier, moniteur des premières heures, en devient directeur. Marois situe les différentes étapes de création des principaux outils d'une pédagogie de l'alternance au sein des MFR :

cahier d'exploitation (1946-1955), la réalisation des « fiches pédagogiques » (à partir de 1955), l'introduction de la méthode de la « mise en commun » (1964-1965), la construction du « plan de formation » (1970), Daniel Chartier se consacre, dès 1957, à la formation pédagogique des moniteurs dont André Duffaure lui a transmis la responsabilité. Sa collaboration avec ce dernier devient alors constante. (Marois, 2003, paragr. 30)

Pour soutenir la mise en œuvre de sa pédagogie singulière, l'institution des MFR crée son propre outillage pédagogique. Créé à partir de 1955, il prend initialement appui sur le rejet du manuel scolaire classique et s'inspire d'une expérience découverte lors d'un voyage en Suède d'André Duffaure (Daniel Chartier, 1986 ; Legroux, 1979).

des fascicules comprenant la connaissance à acquérir mais faisant office d'instruments de travail sur lesquels chaque élève s'exerçait, notant ses remarques, soulignant les idées qui paraissaient importantes. En fin de cycle, l'élève disposait, pour chacune des disciplines, d'un livre constitué de l'ensemble des fascicules regroupés et reliés. Le « traité » d'une matière devenait alors un ouvrage personnalisé créé grâce à la collaboration entre l'élève et l'école. Ce n'était pas un manuel anonyme tellement extérieur à soi-même qu'on l'ignore, tellement plein de certitudes qu'on n'ose le contester. De là germa l'idée que l'on pourrait, pour les élèves de Maison Familiale, créer des fiches qui auraient des qualités similaires. (Legroux, 1979, p. 55)

Cette découverte complète le modèle, à la suite du cahier d'exploitation, l'outillage, constitué de « cours imprimés » (Legroux, 1979, p. 56) vise notamment à associer formation professionnelle et générale. « Un effort est tenté afin que l'élaboration des fiches pédagogiques soit telle qu'elle oblige à associer l'expérience de l'élève et la connaissance didactique, c'est-à-dire savoir empirique et savoir théorique » (Legroux, 1979, p. 57). Dans les documents produits à partir de 1955, associées aux pages à destination des élèves, quelques-unes pour les moniteurs, précisent des indications sur les connaissances du cours et sur l'utilisation pédagogique. À l'époque, seules deux formations existent au sein des MFR, une de trois années pour les garçons portant sur la formation agricole et une pour les filles sur la formation ménagère. Cela rend possible un outillage destiné à l'ensemble des MFR dont la fonction, selon Legroux (1979), est de :

- promouvoir la pédagogie de l'alternance et unifier sa mise en œuvre assurée par des Maisons Familiales dispersées géographiquement ;
- rendre le Moniteur plus disponible pour réfléchir aux méthodes pédagogiques et, de manière plus générale, pour jouer un rôle éducatif et assurer pleinement la polyvalence de sa fonction, en lui permettant de consacrer moins de temps à la recherche documentaire concernant un contenu valable en tout lieu ;
- associer la formation professionnelle et la formation générale, de sorte que le métier soit une voie d'accès à la culture.

À travers le temps, avec le passage à la scolarité obligatoire à 16 ans en 1960, des questions se posent sur cet outillage particulier. Legroux (1979) présente les écueils de certaines

productions. Il montre également comment les outils produits oscillent, en fonction des époques et des créateurs, sur des approches centrées sur le savoir théorique ou plus centrées sur le « familial ». Les fiches, construites de manière collaborative, participent à assurer un cadre formel à la formation générale au sein des MFR. À travers le récit de cet outillage, les questions d'appropriation par les moniteurs sont régulièrement soulevées. Dès 1979, Legroux, responsable du dispositif national d'outillage pédagogique, note qu'

aucune évaluation méthodique du dispositif n'a été entreprise. Des jugements, appréciations positives ou négatives surviennent ici et là. Quel est leur signifié ? S'agit-il de mythes ou de réalités ? Nul ne le sait vraiment. Les preuves manquent pour affirmer quoi que ce soit. Cependant, des questions existent et au lieu de les laisser sous silence on peut tenter de les élucider. (Legroux, 1979, p. 13)

Ces questions sont longuement restées en suspens et l'institution des MFR n'a pas réellement construit de modèle en réponse à ces interrogations.

Nous avons découvert comment, au cours des premières années, et de manière empirique, les éléments d'un modèle pédagogique de l'alternance se sont progressivement structurés. Si les différentes expériences ont permis d'affiner les démarches et d'améliorer leur efficacité du point de vue des acteurs de terrain, l'alternance est encore loin d'être un système de formation connu et reconnu. Le rapprochement avec les chercheurs en sciences de l'éducation a ainsi visé la compréhension des expériences menées, mais aussi la reconnaissance de ce modèle par la recherche adossée aux expériences.

2.4. 1970-2005 : recherche-action et maturité pédagogique

En parallèle d'un modèle de l'alternance qui se structure et se complexifie, une démarche de soutien et de professionnalisation des moniteurs se structure. À partir de la création d'une école de cadres, d'abord à Pierrelatte en 1946, puis d'une Association Nationale pour la Formation des Moniteurs en 1948, André Duffaure coordonne les démarches de formation et les *sessions rencontres des moniteurs*. Il participe aux travaux de l'école nouvelle et collabore avec Roger Cousinet. À travers ses interventions et celles de Daniel Chartier²³ au Collège coopératif, ils rencontrent Henri Desroche²⁴, promoteur de la formation par la recherche-

²³ Daniel Chartier, premier directeur du Centre National Pédagogique des MFR de Chaingy entre 1962 et 1991.

²⁴ Henri Desroche, fondateur du collège coopératif de Paris rattaché à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Il a été promoteur de la formation par recherche-action et de l'approche par les histoires de vie.

action. C'est à partir de ces premières relations que s'amorce une nouvelle étape, après les phases d'expérience et d'ingénierie. L'ambition, pour les moniteurs est élevée. « Ils ne sont pas quitte de leur propre formation une fois la qualification acquise et, pour eux, André Duffaure souhaite une ouverture vers les formations supérieures de type promotionnel » (Marois, 2003, paragr. 37). À partir d'une première réunion entre Duffaure, Daniel Chartier, Desroche et Lerbet²⁵ naît l'idée d'organiser une formation universitaire de type recherche-action au Centre National Pédagogique. Sous couvert d'une convention avec l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, un premier groupe se créé en 1975. Georges Lerbet est le responsable de ce « groupe des 22 des MFR ».

La « complicité » entre Georges Lerbet et Daniel Chartier, au travers des différentes formations développées, permettra à « plusieurs centaines de moniteurs d'acquérir un diplôme universitaire de niveau II par une recherche enracinée dans leur expérience de terrain » (Marois, 2003, paragr. 47). Les participants à ces formations poursuivirent, pour certains, leurs recherches en doctorat, notamment les formateurs du Centre National Pédagogique. Ils contribuent à consolider conceptuellement les ingénieries de l'alternance des MFR et à leur reconnaissance. À travers cette expérience partagée, les moniteurs de MFR et les formateurs du Centre National Pédagogique entrent directement en relation avec des chercheurs.

Tous les universitaires qui intervinrent le firent [...] sur leurs propres travaux en cours ou en voie d'achèvement. Il s'agissait de personnes-chercheurs venant parler de leurs préoccupations avec d'autres chercheurs et, à l'occasion de ces rencontres, leur communiquer des informations certes mais non disjointes de leur vécu [...] (G. Lerbet, 1979, p. 54, cité par Marois, 2003, paragr. 48).

Ils compagnonnent avec Lerbet, mais à travers la création du Groupe de Recherche et d'Etude sur les Faits Educatifs (GREFED) ils participent à des rencontres de recherche associant des chercheurs de l'Institution et hors Institution. Certains s'associeront également aux travaux menés à l'université de Tours et contribueront à ce qui est appelé l'« Ecole de Tours ».

Les questionnements pédagogiques portés par les moniteurs sont alors soutenus, dans le cadre de l'institution, par les formateurs du Centre National Pédagogique, eux-mêmes en démarche de recherche et en relation avec la communauté scientifique. « [...]enseigner de cette manière [suppose] un temps éclaté et une grande disponibilité chez des professeurs eux-mêmes chercheurs authentiques, donc qui publient » (Lerbet, 1993, p. 32). C'est à travers cette

²⁵ Georges Lerbet était Chargé de conférences et directeur de thèse à l'EHESS de 1975 à 1982, et maître de conférences puis professeur à l'université de Clermont-Ferrand (1970-1980), il sera ensuite professeur à l'université de Tours.

logique que la revue *Mésonance* est créée en 1978. « Nous proposons ce titre afin d'affirmer la relation étroite - nous dirons même organique - qui doit exister dans les formations qui se réclament d'une structure éducative par alternance avec le Milieu de vie (MESO) qui les appuie » (Duffaure et Lerbet, 1978, p. 1). L'avant-propos est explicite sur les intentions « d'altérologie ».

Notre dessein est de mettre en évidence ce que tout milieu laborieux recèle en ressources formatrices. Révéler aux personnes et aux groupes qui le composent l'importance de ces savoirs, de « leur » savoir, fonde leur propre formation et la responsabilise. Une telle demande pédagogique engage tout milieu dans son propre développement. (Duffaure et Lerbet, 1978, p. 1)

Par la suite, les travaux de recherche des participants aux formations et regroupements seront publiés dans cette revue.

Au fil des numéros, il ne manquera pas d'apparaître au lecteur attentif la cohérence générale de tout ce corpus. À l'évidence elle est à rechercher dans la quête d'une compréhension du développement de la personne. Ainsi, en aval des idéologies, notre projet ultime consiste-t-il à tenter de promouvoir, avec le plus de scientificité possible, un néo-personnalisme. Ce néo-personnalisme vise, en dernière analyse, à contribuer à libérer l'homme par la connaissance des faits qui marquent son éducation dans et par sa vie scolaire, professionnelle, associative, etc. (Duffaure et Lerbet, 1978, p. 1)

Les travaux et productions issus de ces recherches ont été particulièrement actifs entre 1980 et 2000, notamment à partir des recherches doctorales menées. Les dernières recherches doctorales menées au Centre National Pédagogique datent du début des années 2000 (Dominique Chartier, 1994 ; Golhen, 2002 ; Massip, 1998 ; Vialle, 2000). Les travaux plus récents sont le fruit de parcours et trajectoires individuelles (Amblard, 2015 ; Bougès, 2009 ; Martin-Galley, 2019 ; Ganivet-Rapicault, 2023), plus que de stratégies institutionnelles.

À travers cet historique pédagogique, synthétisé en Figure 5, nous constatons que la pédagogie des MFR s'est développée de manière pragmatique, à partir de l'émergence des questionnements, des problématiques de terrain et des évolutions légales et administratives (Daniel Chartier, 1978 ; Daigney, 2022 ; Lelorrain, 2016 ; Sanselme, 2015). La recherche a été le moyen, après avoir construit une pragmatique de l'alternance, d'en comprendre le fonctionnement, de la modéliser et de participer à sa reconnaissance.

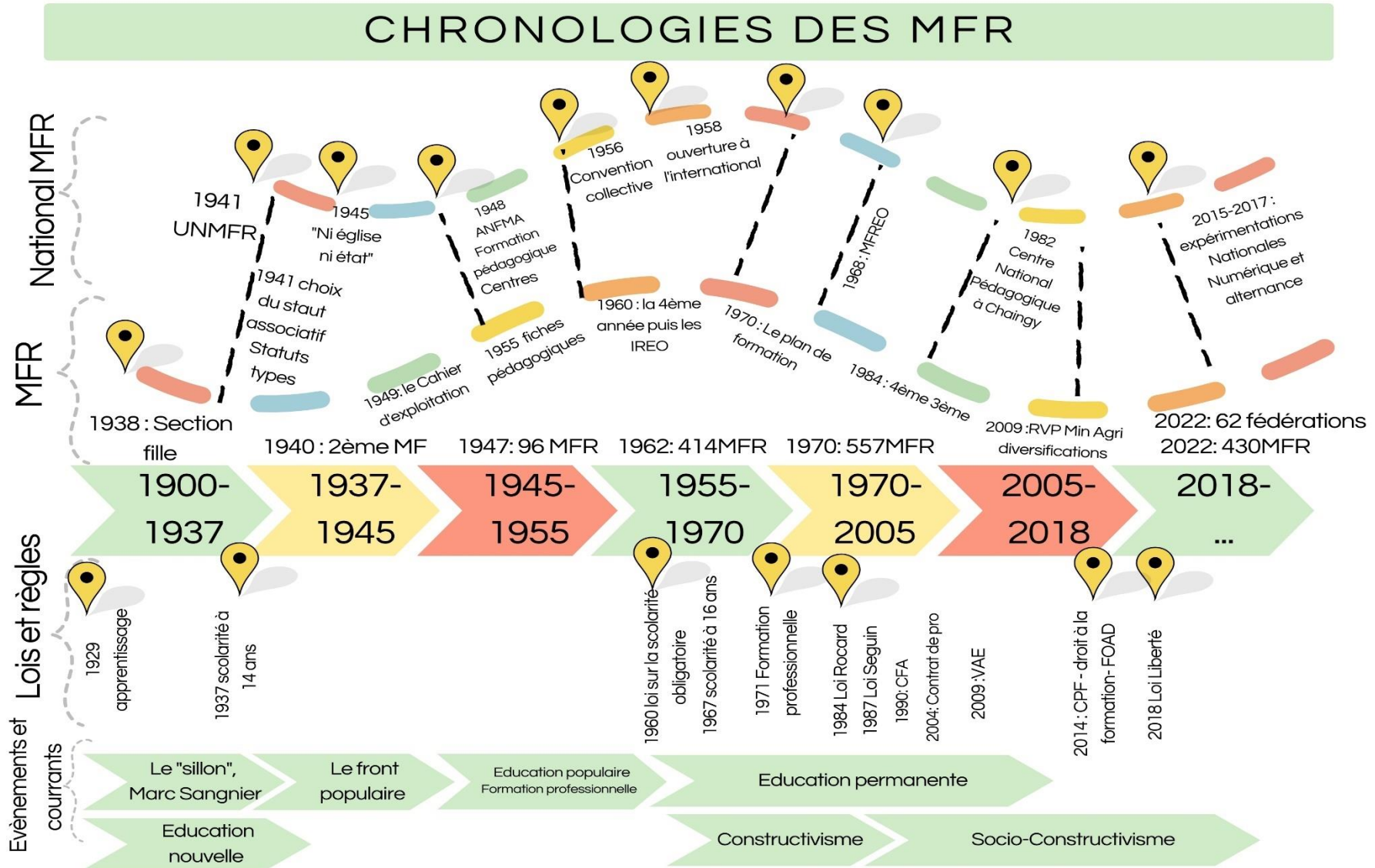


Figure 5 - Chronologie des MFR

2.5. Alternance et numérique, nouvel enjeu de recherche

Dans le même temps, à l’extérieur des organisations MFR, les politiques nationales (Loi avenir, Plan d’investissement dans les Compétences) et régionales incitent à des déploiements numériques, tout en intégrant des obligations de formation à distance dans les appels d’offres de formation.

En 2015, le projet institutionnel affirme l’ambition de « [...] continuer à enrichir et à cultiver notre pédagogie de l’alternance ». Pour ce faire, les associations consultées expriment largement le souhait d’

- encourager la recherche et l’ingénierie pédagogiques pour un développement de l’alternance en lien avec l’évolution des théories scientifiques de l’éducation [...],
- inventer des modèles numériques originaux au service des apprentissages et des relations humaines. (UNMFREO, 2015b, p. 4)

En cohérence avec ce projet, l’institution a organisé des expérimentations pédagogiques à l’échelle nationale entre 2015 et 2017 (Bluteau, 2021a). À la suite de ces premiers travaux, un plan national de formation aux usages pédagogiques et collaboratifs du numérique est proposé (de 2017 à 2020). Malgré cette stratégie institutionnelle, la fréquentation des formations sur les usages pédagogiques du numérique reste faible (Bluteau, 2020).

Afin de mieux comprendre la manière dont les acteurs abordent l’évolution de leurs pratiques et approches pédagogiques en lien avec l’introduction du numérique, nous observons, dans un premier temps, les mémoires de formation produits par les moniteurs, puis, nous explorons ces questionnements à partir d’un focus groupe réunissant quelques responsables pédagogiques nationaux.

2.5.1. Alternance et numérique dans les mémoires des moniteurs

Les moniteurs en formation longue certifiante produisent tous des mémoires professionnels ou universitaires. À travers ces derniers, produits dans le cadre des formations longues (licence, master²⁶), ou de la formation pédagogique réalisée à l’entrée dans le métier²⁷, les moniteurs communiquent la recherche-action qu’ils ont conduite sur leur ingénierie de l’alternance. À partir de ces productions, nous cherchons à identifier la place et les

²⁶ Menés en partenariat avec les universités de Lille, Tours et Orléans.

²⁷ Titre professionnel de moniteur.trice de formation alternée destiné aux moniteurs à l’entrée dans le métier.

questionnements émergents mettant en relation une pédagogie de l’alternance et des usages du numérique.

À partir de l’identification des titres et mots-clefs associés à chaque production, nous constatons que le nombre de travaux traitant spécifiquement de questionnements pédagogiques en lien avec le numérique reste faible (cf. Annexe 2). En effet, depuis 2015, par exemple, pour les moniteurs en formation pédagogique, cela représente 32 mémoires sur les 1200 produits. En observant les autres formations, destinées à des salariés avec davantage d’expérience, nous constatons qu’ils ne le prennent pas davantage en objet de travail. Nous observons un relatif *effet COVID* en 2020 sur les travaux de formation pédagogique, mais en dehors des Master Ingénierie Pédagogique Multimodale, pour lesquels c’est l’objet de formation, le sujet reste peu exploré. Considérant l’ampleur du phénomène à l’échelle sociétale, ce constat n’est pas sans poser question sur les conditions de l’intégration et de l’appropriation d’usages pédagogiques du numérique au sein d’une pédagogie de l’alternance. Nous avons réalisé une analyse lexicale de contenu à partir des 4^{èmes} de couverture des mémoires ayant intégré dans leurs questionnements des dimensions numériques. La Figure 6 montre que les questionnements portés par les moniteurs concernent la manière dont le numérique sert à la pédagogie au sein de l’établissement de formation (classe en Rouge) mais aussi comment ces instruments servent aux apprentissages avec les maîtres de stages et les parents (classe en Bleu). Nous constatons que les questionnements d’usage du numérique dans la pédagogie sont centrés sur les espaces-temps traditionnels de la formation par alternance : école/travail.

Les mémoires produits portent soit sur le numérique en tant qu’objet d’apprentissage pour les alternants (didactique du numérique, compétences numériques) soit sur le numérique en tant qu’outil au service de la pratique du moniteur (ludification, serious game) ou des apprentissages en alternance (collecte de traces professionnelles, réalisation d’études.). Les activités priorisées dans ces deux classes concernent une intégration du numérique dans les « bricolages » pédagogiques traditionnels du métier de moniteur : les moniteurs utilisent ce qu’ils ont à disposition pour expérimenter des pratiques au sein de la MFR ou en relation avec les maîtres de stage. Ce « bricolage » pédagogique prend aussi appui sur les outils numériques existants au sein de la MFR ou déjà maîtrisés par le moniteur. Il est rarement le fruit d’une stratégie de l’établissement.

Les mémoires regroupés dans la classe verte de la figure regroupent des thématiques abordées plus spécifiquement dans les travaux des moniteurs en formation Ingénierie Pédagogique

Multimodale (IPM). Une partie de ces travaux porte plus spécifiquement sur l’introduction de la formation à distance dans des formations initialement menées par alternance. Ces recherches abordent les accompagnements au changement des équipes, avec la difficulté d’un changement mené de l’intérieur. Les projets, au-delà des dimensions stratégiques, portent essentiellement sur les manières de faire usage du numérique au service d’une alternance de type *intégrative*, cherchant ainsi à mobiliser différents outils numériques au service d’un développement ou d’apprentissages réflexifs de l’alternant (Arnaud, 2021 ; Delattre, 2021 ; Gagneux, 2021 ; Garmier, 2023 ; Noel, 2023 ; Vignolles, 2023). Ainsi, certains moniteurs, ici dans le cadre d’une formation, expérimentent de nouvelles manières de mettre en œuvre une pédagogie de l’alternance. Cependant, au sein des structures, il est parfois difficile, de manière isolée, de construire une représentation des activités possibles. Les questions de compétences numériques ne sont pas les seules difficultés rencontrées. L’absence de politique au sein des CA, de stratégie organisée, la méconnaissance des outils et des usages de la part des directions et des équipes restent prégnants. Chacun se cantonne alors à un bricolage dans son coin, rarement partagé au sein de l’équipe, encore moins coordonné au sein de la MFR, ni entre elles.

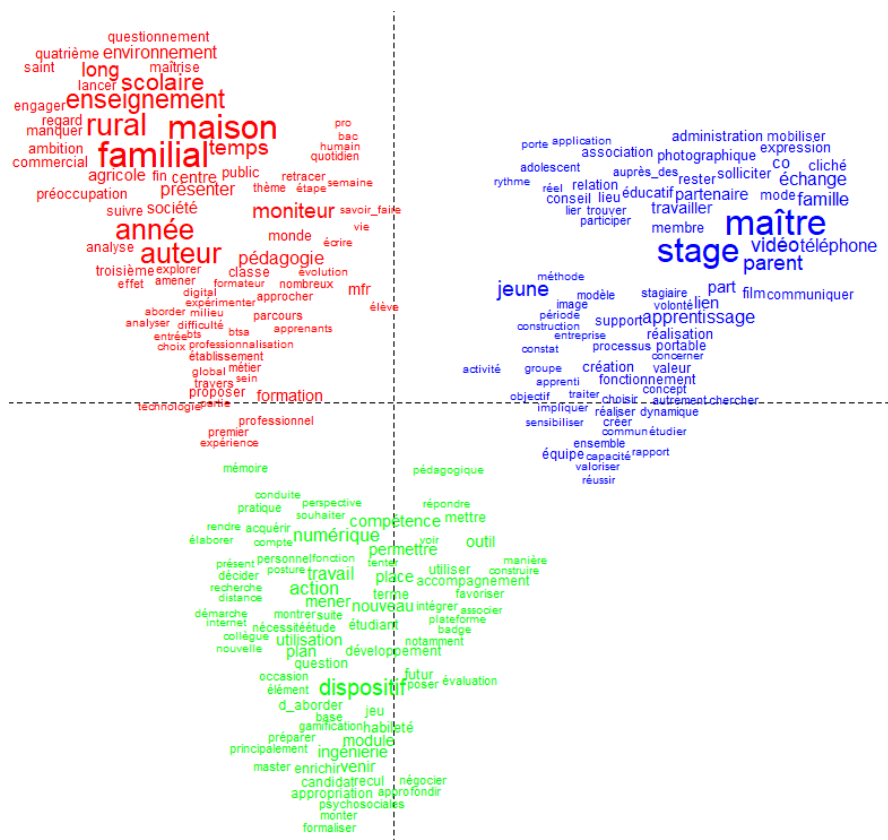


Figure 6 - Analyse Factorielle de Correspondance des résumés des mémoires portant sur les questions technopédagogiques.

Malgré le fait que des dispositifs mobilisant le numérique existent depuis plus de vingt ans au sein des MFR, nous avons donc pu constater que les recherches portant sur l’alternance et le numérique sont peu développées par les moniteurs dans les mémoires de formation. Malgré toute la pertinence de ces travaux, qui sont utiles à la compréhension générale des processus à l’œuvre, l’absence ou la rareté des recherches sur les usages du numérique dans les pédagogies de l’alternance ne facilitent pas le questionnement ou la construction de nouveaux modèles de ces pédagogies ou de modèles adaptés.

2.5.2. Alternance et distance : exploration à partir d’un focus groupe

Afin d’identifier la manière dont le numérique questionne l’alternance, nous avons organisé un focus groupe avec les formateurs de l’ANFRA²⁸. L’objectif de ce questionnement auprès de professionnels, considérés comme des experts d’une pédagogie de l’alternance, est d’identifier les questions majeures que l’introduction de la distance pose aux ingénieries de formation par alternance. Le focus groupe se réalise en présentiel, pendant une heure avec 5 personnes. La forme de questionnement choisie est un questionnement ouvert, cherchant à minimiser un maximum la place du chercheur. Les échanges du groupe sont enregistrés et transcrits (cf. Annexe 3).

Dans les échanges du groupe, le contexte est présenté comme porteur de l’émergence d’un nouveau monde virtuel, présent, qu’il soit ou non mobilisé dans les ingénieries de formation. Ce monde virtuel réduit les distances et intègre des synchronicités nouvelles, des présences à distance, de la porosité des frontières entre les espaces et les temps. Cette porosité questionne la mise en œuvre des dispositifs notamment au regard de l’intégration de formation à distance. La distribution des activités et des espaces-temps de formation semblent *a minima* requestionnée par l’émergence d’un tiers-lieu, nouvel espace-temps, tiers espace-temps (Papadopoulou, 2020). Ce tiers lieu, virtuel, continuellement accessible, crée une réalité qui peut être qualifiée d’ubiquitaire, nous sommes ici et ailleurs, continuellement. Cette réalité ubiquitaire questionne le couple rupture/continuité traditionnellement mobilisé dans les formations par alternance. La rupture, en formation alternée « classique », est considérée comme une source de « mises à distance » successives des expériences et des environnements. Avec une connectivité et une synchronicité continue des interactions se posent alors les questions suivantes : « qu’est-ce qui crée de la rupture et qu’est-ce qui crée de la continuité

²⁸ Pour rappel, au sein de l’institution, l’ANFRA est l’organisme de formation des salariés et des administrateurs. Les formateurs de l’ANFRA sont, de fait, considérés comme possédant une certaine expertise de la pédagogie de l’alternance.

dans les activités mises en place indépendamment des lieux ?» (JBB, Annexe 3). En effet, s’il est supposé que les ruptures (ou changements) d’espaces-temps soient formatrices, l’alternance *intégrative* semble rechercher les manières de créer des continuités expérientielles à travers ou grâce à ces ruptures. Ainsi émerge, en place d’un traditionnel triangle pédagogique de l’alternance où l’alternant est au centre de l’accompagnement des milieux professionnels, familiaux et de formation, une pyramide pédagogique de l’alternance qui pourrait, dans un contexte de porosité des espaces et des temps, être formalisée à la manière de la Figure 7 mettant en évidence la porosité des limites et des ruptures entre les espaces et les temps.

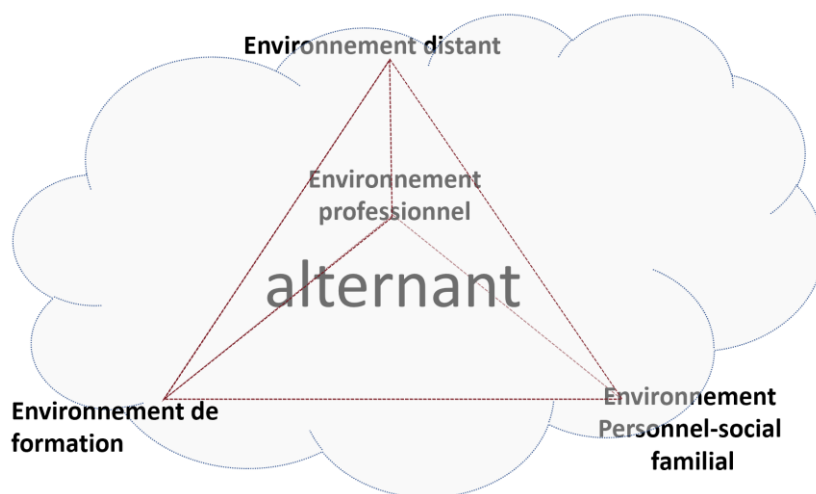


Figure 7 - Du triangle à une pyramide pédagogique dans un contexte de porosité des environnements

Pour les participants au focus groupe, *a priori*, un système alterné est coutumier des articulations présence/distance, il existe déjà nombre de distances dans une formation par alternance (JBB, Annexe 3, l. 161-165). Cependant, cette nouvelle distance ne serait « pas de même nature », (PLS, Annexe 3, l. 248). Se réfère-t-on à une distance physique, cognitive ou même réflexive (PLS, Annexe 3, l. 60 - 72) ? « Une fois de plus, ça renvoie un peu à mon avis à la question du lien dont on parlait tout à l'heure. Ce qui favorise le sens, c'est les objectifs énoncés, les exemples qui illustrent, les interventions, les activités proposées, la facilité de recueillir des éléments de compréhension au regard d'un questionnement » (CB, Annexe 3, l. 517-520). Ainsi, la distance pose la question du lien, il faudrait « encore plus de liens quand ça se passe à distance » (JSD, Annexe 3, l. 289) alors que, dans le même temps, la distance ferait barrière à la création de ce lien. Se pose alors la question de définir quels liens devraient être créés, par qui, entre quoi et comment ? Dans les propos du groupe, cette question du lien porte alors sur différents niveaux. Elle concerne l'ingénierie, la manière de la rendre explicite, les relations créées entre les personnes et la construction de sens. Si la recherche de liens dans

l’alternance semble faire l’unanimité, cela reste à l’étape d’une intention faiblement explicitée par les participants.

À travers ces premières explorations, nous observons que le numérique reste majoritairement un bricolage pédagogique individuel et non un objet de recherche ou d’actions collectives au sein des MFR. Tout d’abord, les stratégies des associations sont faiblement formalisées que ce soit à l’échelle locale, territoriale ou nationale. Dans ce sens, les organisations des MFR sont soumises aux injonctions externes et se placent en situation de réagir aux « commandes » du « marché » de la formation sans avoir préalablement construit leur propre représentation du sens des usages numériques dans leur ou dans une pédagogie de l’alternance. Au-delà, l’absence de normes institutionnelles, en cohérence avec la philosophie de responsabilité prônées par l’institution, favorise les usages d’un *Hollyweb* sans véritablement de questionnement ou de discernement sur les enjeux pour une institution éducative. Les interactions entre les acteurs de l’institution mobilisent faiblement les questions d’usages ou les accompagnements à l’usage, les pratiques de proximité sont inégales. Il existe peu de travaux coordonnés à l’échelle nationale sur les questionnements d’usages pédagogiques du numérique dans la pédagogie. Ainsi, les interactions se font de gré à gré, généralement au travers de groupes constitués sur les questions techniques et informatiques et ne mobilisent pas les dimensions de culture, d’usage ni leur anthropologie à des fins de formation et de développement des individus ou de l’institution.

Au regard de l’histoire pédagogique des MFR, nous avons pu constater que les expérimentations pédagogiques viennent d’abord d’initiatives locales, mais que la structuration des pratiques passe par le partage et le travail en réseau. Pour ce qui concerne les expérimentations numériques, elles semblent, à ce jour, isolées. Ainsi, pour appréhender un questionnement ouvert sur l’intégration de la formation à distance à des dispositifs de formation par alternance, l’approche conjointe de la recherche et de l’action nous semble la plus adaptée. Celle-ci pourrait, en effet, participer à accompagner les développements et innovations dans une organisation comme celle des MFR : très fortement décentralisée et laissant une grande place aux initiatives de terrain.

Ainsi, conduire une recherche sur des pratiques pédagogiques nouvelles au sein d’un terrain tel que celui des MFR engage le chercheur à s’appuyer sur le vécu de dispositifs localement situés. Cet attachement à l’étude située de dispositifs, au plus près des discours de terrain, vise notamment à se prémunir d’un discours institutionnel emprunt de grandes convictions, les

nôtres comprises. Afin de mieux comprendre ce terrain de recherche, et la diversité des dispositifs possibles, supports de notre étude, nous explorons les formations proposées.

3. L’évolution des formations

Dans les sections précédentes, nous avons exploré les éléments fondateurs de la culture des MFR. Nous avons ainsi identifié leur attachement à la dimension familiale, à l’éducation populaire, à une pédagogie active et de l’alternance. Cette exploration nous a permis de cerner la place donnée à l’alternance dans la culture institutionnelle et la manière dont celle-ci s’est structurée. Dans l’histoire des MFR se jouent deux processus conjoints. Le premier, mené par les responsables, vise à faire reconnaître petit à petit l’alternance de manière légale en tant que temps plein de formation, à scolarité partielle (Nové-Josserand, 1987). Le second porte sur la diversification des formations proposées en cohérence avec les évolutions du milieu rural (Daniel Chartier, 2003). Nous reprenons quelques-unes de ces étapes afin de comprendre comment les MFR les ont traversées (cf. Figure 5, p. 34) et ce qu’est l’organisation de formation aujourd’hui.

3.1. Evolution des formations agricoles proposées en MFR

Les Maisons Familiales sont initialement centrées sur la formation agricole. Les années 1960 marquent l’allongement de la durée d’étude et les évolutions des certifications agricoles. Pour préparer les jeunes au Brevet Professionnel Agricole, les Institut Ruraux d’Education et d’Orientation (IREO) sont créés. Ils rassemblent, pendant l’année de scolarisation supplémentaire, les jeunes de 4 à 5 MFR différentes qui souhaitent passer le BPA. Ces instituts seront à l’origine de projet de développement de formation à destination des jeunes vers la préparation, d’abord des Brevets de Techniciens Agricole dans les années 1970, puis des premiers BTS dans les années 1980. En effet, contrairement aux statuts initiaux des MFR, les statuts des IREO mentionnent les possibilités de poursuites d’études. Cette visée répond aux évolutions sociales et sociétales : mutation de l’adolescence, incitation à l’allongement des études, allongement de la scolarité obligatoire.

En 1984, au moment où se prépare la loi « Rocard » un cadre réglementaire spécifique est négocié pour l’accueil de 4^{ème} et de 3^{ème} en formation par alternance au sein des MFR. Lors de

son discours à l’Assemblée Générale de l’Union Nationale de MFR le 17 avril 1984, Michel Rocard invite les MFR à « mieux définir ce que vous êtes et le faire sans peur et sans ambiguïté pour que vous occupiez la place qui est la vôtre » (dans Daniel Chartier, 2003, p. 200). La loi sur l’enseignement agricole de 1984 marque un tournant au sein des MFR. Actant une reconnaissance claire de la formation par alternance « à rythme approprié », elle prévoit son financement et reconnaît la gouvernance associative des MFR. Pour ce qui concerne les formations associées au ministère de l’Agriculture, l’offre de formation propose, en 1984, des formations d’orientation en 4^{ème} 3^{ème}, des CAPa, des BEPa et des BTa (transformés en Bac professionnels en 1996 (Daigney, 2022)). Les évolutions de formations en relation avec le ministère de l’Agriculture, depuis lors, ont essentiellement consisté à la mise en œuvre des différentes réformes et à la création de BTSa. Structurellement, petit à petit les formations 4^{èmes} 3^{ème}, CAP et BEP, puis Bac Pro ont été majoritairement mises en œuvre au sein des MFR alors que les IREO ont progressivement glissé des BEP aux Bac professionnels puis aux BTS et aux formations supérieures. Toutes les formations restent mises en œuvre en alternance, avec, pour ce qui concerne le cadre réglementaire du « rythme approprié », plus de 50 % du temps de formation dans le milieu professionnel (commerce, services aux personnes, agriculture, etc.).

Historiquement, les MFR proposent des formations certifiées par le ministère de l’Agriculture. La répartition des formations est assez stable depuis 2011. Pour l’année 2021-2022, la répartition des effectifs en formation initiale est la suivante²⁹ :

- 15 397 élèves en 4e et 3e de l’enseignement agricole (32 %) ;
- 5 502 élèves en CAPA (12 %) ;
- 21 929 élèves en seconde Professionnelle, seconde Générale et Technologique, Bac professionnel, et Bac technologique (52 %) ;
- 1 264 élèves en BTSa (4 %).

La Figure 8 propose une représentation des effectifs en formation initiale accueillis en MFR pour l’année 2022-2023. Nous constatons, à travers les Figure 8 et Figure 9, que les formations proposées en MFR contractualisées avec le ministère de l’Agriculture accompagnent majoritairement à l’orientation professionnelle et à la filière professionnelle des services aux personnes, de la santé et du social, puis à la production agricole.

²⁹ 44 100 élèves en MFR relevant du ministère de l’Agriculture sont, à la rentrée 2021.

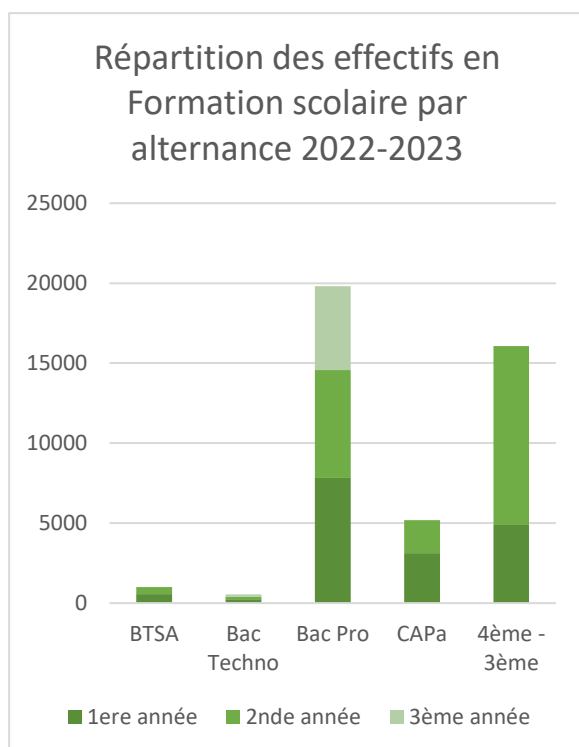


Figure 8 - Effectifs des MFR en formation initiale de l'EA en 2022-2023 (UNMFREO, 2023a)

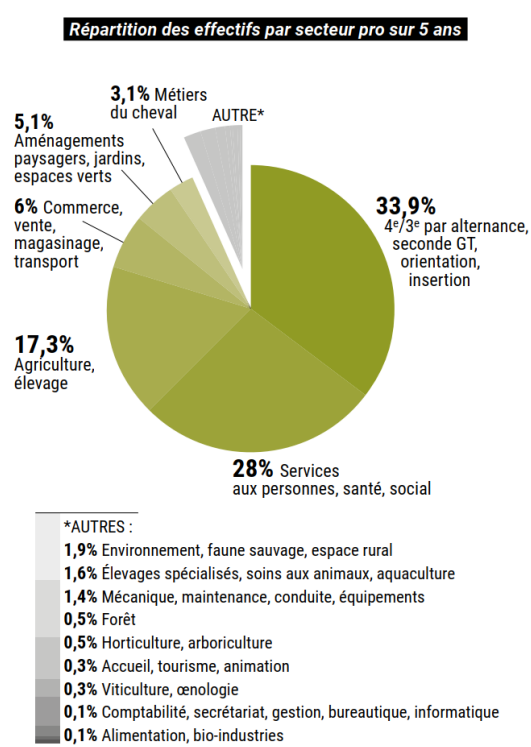


Figure 9 - Effectifs des MFR en formation initiale EA par secteur professionnel 2022-2023 (UNMFREO, 2023a)

Les alternants accueillis aujourd’hui au sein des MFR le sont sous trois statuts : formation scolaire par alternance « rythme approprié », apprentissage et formation professionnelle continue (cf. Tableau 1) (UNMFREO, 2013, 2014, 2015a, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2022a).

	2018	2019	2020	2021	2022
Apprentissage	11 058	12 329	15 151	18 367	21 100
Formation scolaire par alternance	45 238	45 567	43 538	44 104	42 589
Formation continue	30 000	32 000	31 000	42 800	32 600
Total général	86 296	89 896	89 689	105 271	96 289

Tableau 1 - Statuts des alternants ayant suivi une formation en MFR (Source : UNMFREO)

Sur la période de 2007 à 2022, les effectifs accueillis sous statut de formation scolaire par alternance diminuent. Ils passent de 50 137 à 42 589. Les alternants en formations sous tutelle du ministère de l’Agriculture, autant de garçons que de filles, sont en diminution au sein des MFR. Cette tendance est partagée au sein de tout l’enseignement agricole public et privé (Ministère de l’agriculture, 2022). Le rapport de Bardon *et al.* (2020) montre le besoin d’une meilleure coordination entre les ministères de l’Agriculture et de l’Éducation Nationale.

3.2. Diversification des formations par le développement à l’apprentissage

L’augmentation significative des formations en apprentissage, particulièrement nette depuis 2020 (cf. Tableau 1), doit être attribuée aux aides à l’apprentissage mises en place à cette époque dans le cadre du « plan de relance » économique français.

Le développement de l’apprentissage en MFR a été initié dans les années 60 en lien avec les évolutions techniques agricoles. Ces évolutions entraînent le développement de formations de plus en plus spécialisées. Apparaissent alors des formations horticoles, viticoles... En lien avec la diversification des métiers du milieu rural, les besoins de formations en artisanat poussent à la création de formation aux métiers de l’artisanat, en apprentissage et en relation avec l’éducation nationale, dans le courant des années 70.

Aujourd’hui, les formations par apprentissage sont complémentaires de la formation initiale proposée. Elles se situent majoritairement sur les mêmes niveaux de formation : niveau 3 et 4, avec un développement sur le niveau 5 (cf. Figure 10 et Figure 11).

Les secteurs professionnels touchés par les formations en apprentissage se diversifient (cf. Figure 11). Si nous observons des formations dans le secteur agricole ou des services aux personnes, la mécanique, le commerce prennent une place importante dans les filières professionnelles préparées en apprentissage.

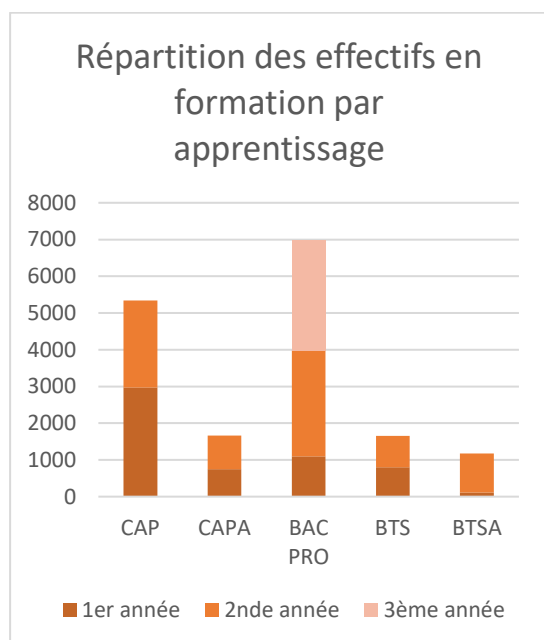


Figure 10 - Effectifs en formation par apprentissage en MFR en 2022-2023 (UNMFREO, 2023a)

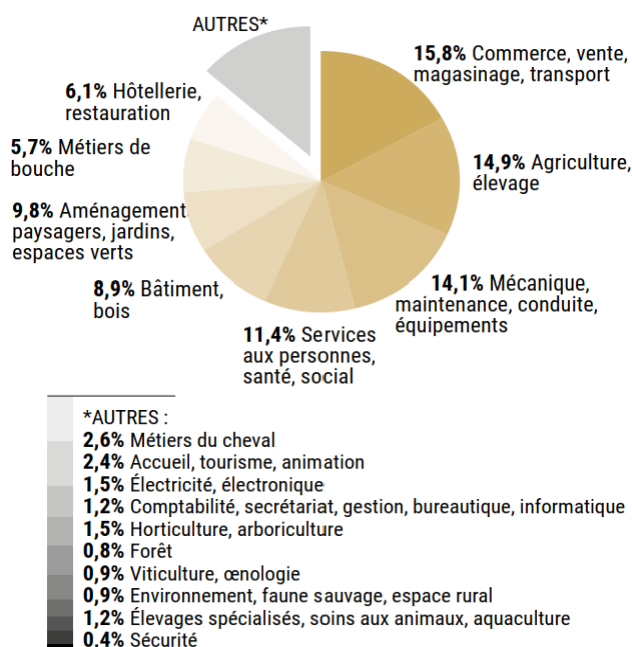


Figure 11 - Effectifs en formation par apprentissage en MFR par secteur professionnel 2022-2023 (UNMFREO, 2023a)

3.3. Développement de la formation professionnelle continue

Le Tableau 1 montre une proportion importante de formation continue. Cette activité de formation adulte existe depuis les années 1950. Les Maisons Familiales ont porté la « FPA [Formation Professionnelle d’Adultes] du secteur agricole » (Daniel Chartier, 2003, p. 197) en réponse aux besoins de formation générale et technique à la demande du ministère du travail, puis, lorsqu’ils furent créés, aux conseils régionaux. Ce n’est que plus tardivement que la formation professionnelle proposée par les MFR s’est aussi adressée aux entreprises, au-delà de celles du secteur agricole. Au cours de leur histoire, elles se sont adaptées. D’une offre de formation initialement centrée sur l’agriculture, elles se sont progressivement diversifiées pour proposer, aujourd’hui, des qualifications dans tous les secteurs économiques sous différents profils. En 2021, le nombre de personnes en formation continue en MFR a fortement augmenté, en réponse à la situation sanitaire. Si ce sont les salariés qui représentent le nombre le plus important en effectif (en fonction des années, ils représentent entre 39 % et 48 %), ce sont les formations pour les demandeurs d’emploi qui proposent les plus gros volumes d’heures de formation (cf. Tableau 2).

Répartition des heures (en %) par profil de stagiaires en formation professionnelle continue

	2012	2013	2014	2015	2018	2019	2020 ³⁰
Salariées	31	35	31	32	30	30.3	43,2
Demandeurs d’emploi	59	39	50	46	44.2	45.3	14,6
Particulier	5	10	13	15	12.3	11.9	8
Autre	5	16	6	7	13,5	13	10

Tableau 2 - Evolution des heures de formation en MFR par profils de stagiaires de la formation professionnelle continue

(Marie Bluteau, Source : Chiffres et données UNMFREO 2012-2021)

Les niveaux de formation suivis par les stagiaires de la formation professionnelle continue en MFR portent, pour les plus gros volumes d’heures, sur des formations de niveau 3 et 4. De la même manière, le nombre de stagiaires répartis par niveau montre de gros volumes de formation sur des certifications professionnelles de type Certiphyto ou ADEMA (courtes)³¹. Au-delà, les effectifs de stagiaires adultes en formation sont plus importants dans les formations dites d’accompagnement et celles de niveau 3 et 4 (cf. Tableau 3).

³⁰ Pour 2020 24,3% d’apprentis.

³¹ La formation certiphyto atteste de la capacité de la personne à utiliser des produits phytosanitaires, la formation ADEMA (Accès des Demandeurs d’Emploi aux Métiers Agricoles) est destinée permettre la découverte des métiers de l’agriculture.

Evolution des heures de formation effectuées par niveaux de formation (en %)

	2012	2013	2014	2015	2017	2019	2020
Sans niveau	14	31	27	28	39,7		
Niveau 2							2,5
Niveau 3	43	24	29	28	25,1	33,5	39
Niveau 4	27	23	25	20	17,2	33,8	35,9
Niveau 5	16	20	18	21	15,6	25,6	19,1
Niveau 6 à 8		2	1	3	2,5	7,2	3,5

Tableau 3 - Evolution des répartitions d’heures de formation effectuées par niveau de formation en %
(Marie Bluteau, Source : Chiffres et données UNMFREO 2012-2021
à partir des bilans pédagogiques et financiers)

Les formations proposées aux adultes sont inégalement développées sur le territoire national. Ces écarts sont notamment liés à la fois à l’implantation des MFR, à leur histoire vis-à-vis de la formation des adultes salariés ou demandeurs d’emploi et des politiques de financement des différents conseils régionaux. Si l’offre de formations portée par les MFR était identique initialement, ce n’est plus le cas aujourd’hui. Les certifications, diplômes et titres préparés dépendent des ministères de l’Agriculture, du Travail, de la Santé et du Social, de l’Éducation Nationale, mais également de certificateurs issus de branches professionnelles diverses (optique, aéronautique, etc.). En cohérence avec leur histoire, les MFR sont plus particulièrement actives sur les filières professionnelles de l’agriculture et des services aux personnes, santé sociale que ce soit en formation initiale (cf. Figure 9), apprentissage (cf. Figure 11) et formation continue (cf. Figure 12). Cependant, en réponse aux évolutions des besoins professionnels, elles proposent aujourd’hui des formations dans 18 secteurs différents. D’autre part, en formation initiale et continue, les dispositifs d’accompagnement à l’orientation professionnelle, au projet personnel et professionnel représentent également une part importante des effectifs notamment en 4^{ème} 3^{ème} (15 000 jeunes) mais aussi en formation d’accompagnement au projet de reconversion ou en accompagnements VAE. Ces dispositifs de formation sont plus récents au sein de l’institution et correspondent à un accompagnement à la préprofessionnalisation.

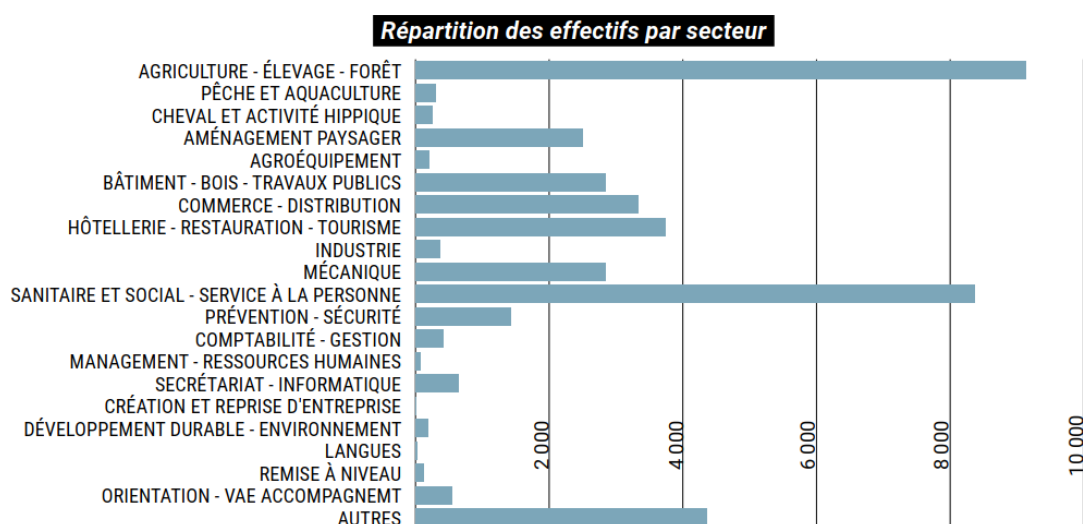


Figure 12 - Effectifs en formation professionnelle continue par secteur professionnel (UNMFREO, 2023a)

Même si les secteurs de formation et les niveaux majoritaires restent ancrés dans les secteurs historiques d’activités, l’évolution des formations, des certifications et des publics peuvent poser des questions sur le modèle pédagogique initialement construit. Les MFR agissent aujourd’hui sur des marchés diversifiés : appels d’offres, formations initiales en contrat de service public, formations en contrat de professionnalisation et en apprentissage, formation continue, et ce, dans de nombreux secteurs et niveaux de formation allant de la qualification au niveau 6. Les chiffres du Tableau 1 montrent que les effectifs majoritaires deviennent maintenant ceux accueillis en formation par apprentissage et en formation professionnelle continue.

Ainsi, si initialement la Maison Familiale s’adressait à des enfants d’agriculteurs, ancrés dans une culture familiale, agricole et rurale, le modèle pédagogique s’appuyait sur une responsabilité individuelle de l’alternant, mais aussi des familles et du milieu professionnel. Aujourd’hui une partie des personnes qui se forment en MFR peut à la fois être en situation de difficulté scolaire et/ou sociale, majoritairement issu de milieu ouvrier ou salarié (Minassian, 2015), faisant évoluer le rôle socialement attendu, en ajoutant à la visée d’éducation et de professionnalisation celle de remédiation (Benet Rivière, 2020).

Nous avons vu que le projet des MFR repose sur une conception particulière de la personne en formation en tant que personne engagée dans son parcours et capable de le piloter. Nous pouvons considérer, à l’instar de Glee-Vermande, qu’elles ont toujours accueilli « une population défavorisée » ou « vulnérable » (2022, p. 212) socialement. En ce sens, leur action tient, en définitive, à un certain projet de justice sociale, entendu comme la reconnaissance de chaque personne en tant qu’actrice de son projet à part entière, lui ouvrant des possibilités

d’émancipation économique, culturelle et politique (Fraser, 2004, 2013 ; Glee-Vermande, 2022). Cette conception de la personne en formation ouvre plusieurs questionnements. Tout d’abord, comment considérer ce postulat concernant les alternants ? Au-delà du discours, comment appréhender justement la manière dont une personne est réellement en situation d’être actrice de sa formation et dotée d’une capacité d’action ? Comment serait-il possible d’identifier et d’étayer ce pouvoir d’agir ? En quoi la formation professionnelle par alternance, et l’usage du numérique dans ces formations, pourraient y contribuer ?

4. Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons partagé le contexte de notre recherche. Dans une approche sociohistorique, nous avons mis en évidence une culture institutionnelle spécifique issue des origines du mouvement-institution-organisation hybride des MFR. Étant donné son histoire, mais aussi l’évolution de ses activités, le projet des MFR reste ancré dans un idéal de justice sociale. Ce projet d’éducation permanente de l’Homme, responsable, représente un des socles de l’idéal institutionnel (Glee-Vermande, 2022). Inspiré de l’éducation populaire et des mouvements d’après-guerre, la construction d’une philosophie de la formation en MFR transpose les héritages des mouvements agricoles aux mouvements ouvriers (Prost, 2006). Les dynamiques restent les mêmes. Comme toute organisation, nous avons constaté que les MFR se sont battues pour faire évoluer les cadres et adaptées aux évolutions sociétales. Les fonctions sociales assumées se sont modifiées au fil du temps autour de trois fonctions majeures : la professionnalisation, la remédiation et l’éducation (Benet Rivière, 2021).

La caractéristique majeure de cette organisation repose sur la décentralisation. Nous pouvons dire, à ce stade, qu’un des risques de l’organisation MFR³², en raison de sa structure divisionnalisée, est celui de « balkanisation ³³» ou d’isolement. En effet, prenant appui sur l’autonomie de chacune des associations locales, l’organisation possède à la fois l’avantage d’une structure souple, fluide avec une capacité de réaction rapide à son environnement (qui fonctionne de manière efficace face à des problématiques simples) mais dans le même temps,

³² Dont la configuration repose sur un sommet hiérarchique et stratégique peu revendiqué ou mouvant.

³³ Désignant le processus de morcellement en petites unités autonomes et isolées. La problématique majeure demeure la viabilité et la position plus ou moins précaire de ces unités. Cette balkanisation a pu être utilisée en tant que stratégie dans certaines situations de conflits afin de profiter des divisions ainsi créées pour diminuer la puissance.

elle s’expose à voir apparaître des logiques structurelles différentes, concurrentes, conflictuelles voire indépendantistes en son propre sein.

Dans un contexte où le marché de la formation et les politiques emploi-formation sont de plus en plus complexes et instables, des concurrences internes et des isolements peuvent se créer avec, au-delà d’une certaine inefficacité, le risque d’une implosion interne de l’organisation. Nous pouvons également noter, au regard de la petite taille de chacune des structures, leur fragilité pour intégrer de manière isolée des développements coûteux ou ambitieux. Les organisations sont confrontées à une logique de marché où les réponses aux appels d’offres se généralisent, où les contraintes budgétaires impactent fortement les demandes des financeurs de formation (Conseil régional, services déconcentrés de l’Etat...). Ces logiques, qui ne sont pas nouvelles, ont cependant tendance à se durcir dans un contexte économique plus tendu. Cela fragilise bien souvent les associations, malgré une reconnaissance de la valeur sociale de leur action. Cette logique repose sur une volonté de rationalisation des systèmes de formation et une volonté d’industrialisation. Ainsi, les financeurs cherchent toujours, au sein des MFR, des formes de centralisation, une tête de réseau pouvant se révéler l’interlocuteur et l’interface unique d’une organisation. Ces enjeux sont d’autant plus marqués dans un contexte d’ouverture des marchés de formation qui les oblige à sortir de leur relatif anonymat tout en s’orientant vers une responsabilité sociétale de l’organisation (Glee-Vermande, 2022). Ainsi, la question du maintien des valeurs domestiques et civiques de l’institution dans un contexte d’industrialisation et de marchandisation de la formation est plus que jamais d’actualité.

Cette tension croise un contexte de fort développement de l’apprentissage qui incite à la mobilisation de contrats à durée déterminée pour les fonctions pédagogiques et augmente le nombre de moniteurs entrants (UNMFREO, 2021b). Cette fonction représente à elle seule la moitié des salariés de l’institution. Plus de 5 000 salariés sont des moniteurs/monitrices au sein de l’organisation des MFR. La durée de l’expérience dans le métier a tendance à se réduire (elle est passée de 10 à 9 ans sur une forte population). Cela augmente, de fait, les mouvements dans les petites équipes entre les arrivées liées au développement de l’activité et celles liées au turn-over. Dans ce contexte, la question du maintien d’une culture et d’une pratique pédagogique alternative, artisanale, centrée sur la personne nous semble particulièrement actuelle et primordiale. Nous avons envisagé que l’alternance fasse culture commune au sein des MFR. Or, les processus d’adaptation et de diversification des formations font évoluer les représentations de cette alternance (Benet, 2016 ; Charil, 2012 ; Martin-Galley, 2019 ; Massip, 1998).

Ainsi, au-delà des outils mobilisés, d’un langage commun qui s’est parfois vidé de son sens, cette culture pédagogique, héritée des « pionniers », mérite d’être questionnée, actualisée, régénérée par les acteurs actuels des MFR et pour leur propre usage. Les injonctions fortes aux usages numériques et à l’intégration de formations à distance en formation renforcent cet enjeu de réappropriation/reconstruction d’une culture, identité et pratique de l’alternance au service de la personne en formation et en cohérence avec un idéal de justice sociale. Comme l’ensemble des organisations de formation, les MFR n’ont guère le choix quant à l’intégration de ces usages. Au sein des MFR, nous constatons du caractère émergent de dispositifs mélangeant formation par alternance et distance sans que pour autant, ils ne soient l’objet de travaux de recherche. Ces « nouveaux » dispositifs accentuent le sentiment d’une porosité des espaces et des temps alors que l’alternance s’est construite entre formation en centre et formation *ailleurs*, dans une dialectique entre rupture et continuité. La formation à distance intègre alors un nouvel ailleurs, un tiers espace-temps (Papadopoulou, 2020) qui questionne les ingénieries d’une alternance centrée sur le développement d’un sujet capable d’être et d’agir. Ainsi, nous situons un double enjeu à cette recherche.

- Du point de vue pragmatique, le premier se place dans une perspective d’accompagnement aux ingénieries d’une alternance mobilisant le numérique et, plus spécifiquement, la formation à distance. Quels usages d’une formation à distance privilégier dans une pédagogie à *visée intégrative* ? Comment les mises en œuvre questionnent, renouvellent ou maximisent cette visée ? *In fine*, en quoi l’intégration d’un nouvel espace-temps de formation participerait d’une redéfinition d’une alternance intégrative ?
- Du point de vue heuristique, nous envisageons que la question du lien, des reliances et de la mise en capacité à relier constituent un élément central du développement du sujet dans un contexte de masse informationnelle, d’injonction à l’invention de soi, à la responsabilité et à la liberté.

C’est dans ce sens que le second chapitre s’attache à préciser les enjeux et tendances actuels du contexte de la formation professionnelle au sein duquel les MFR agissent.

Chapitre 2-

Situer l'hybridation de formation dans le contexte de la formation professionnelle

« Maintenant, tenant en main, le monde » (Serres, 2013)

Lorsque Michel Serres (2012) se demande, qui, avant aujourd'hui, avait accès à autant de pouvoir (entendu comme accès aux savoirs), il constate une démocratisation de l'accès aux informations par la généralisation de l'internet mobile. Cet accès continu à l'information questionne tout autant la manière d'accompagner chacun à faire usage de celle-ci tout comme la pertinence et l'utilité de la formation. Nous avons pu relever, dans le chapitre précédent, les interrogations soulevées par l'avènement d'environnements virtuels, la tendance à la porosité des espaces-temps et aux logiques ubiquitaires aux formateurs de formations par alternance.

À partir de ces premières interrogations, dans ce chapitre nous cherchons à clarifier la manière dont *le numérique* impacte la formation professionnelle afin d'identifier les évolutions et les enjeux qui la traversent aujourd'hui. En effet, si la culture et les logiques internes d'un terrain de recherche participent à déterminer les manières de l'approcher, les éléments de contexte externe ont également une influence sur ce terrain tout comme sur les manières d'y définir et d'y mener une recherche.

Dans un premier temps, pour aborder les tendances d'évolution de la formation professionnelle, nous avons recours à une approche historique. Dans cette approche, nous cherchons à mieux comprendre les fondements historiques de l'éducation permanente. Nous cherchons également à identifier les tensions qui traversent le domaine, notamment en termes d'accès et d'inégalités (Fecteau *et al.*, 2022). Dans le cadre de cette approche historique, nous abordons également un retour sur la formation à distance et la manière dont elle s'est développée.

Dans une seconde section, nous cherchons à préciser les réalités d'usage du numérique en formation d'adultes en donnant à voir des écarts d'accès et d'usages. Nous identifions, à travers cette exploration, certains enjeux à l'accompagnement d'usages numériques en

formation professionnelle. Une approche anthropocentrée des usages permet de percevoir leurs intérêts et limites dans la formation. Nous explorons ensuite l'intégration des pratiques numériques et de formation à distance ou multimodales dans les formations professionnelles au travers d'études réalisées en amont des périodes de confinement, puis, en aval et mettant en avant des réalités éclatées des usages pédagogiques du numérique et de la formation à distance ou multimodale.

Parce que des tensions vives existent entre incitation à une certaine *modernisation* des formations et attachement au développement des personnes en formation, nous nous focalisons ensuite sur les dispositifs hybrides. Nous explorons les recherches portant plus spécifiquement sur l'hybridation en formation professionnelle. Cette dernière section nous permet alors de situer notre recherche parmi celles du domaine.

1. Connivences et divergences entre formation à distance et formation professionnelle

La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel modifie « en profondeur la gouvernance et le financement du système de formation professionnelle français » (Guillaumin, 2020, p. 362). Cette dernière loi se situe dans la lignée des accords nationaux interprofessionnels et des lois promulguées depuis le début des années 2000. Parmi ses éléments clefs, les experts du domaine soulignent une « libéralisation du marché de la formation professionnelle » (Guillaumin, 2020, p. 362) et mettent en évidence « [...] une sémantique de la liberté du choix, de l'autonomie, [...] dans une logique de compétences et moins de formation » (RUMEF, 2020). Afin de mieux se saisir de ces évolutions et d'en cerner les impacts, nous procédons à un détour historique. Nous rendons compte de la manière dont la formation à distance s'intègre progressivement à la formation professionnelle et abordons ensuite la formation à distance afin d'en préciser les pratiques.

1.1. D'un projet d'éducation permanente à la liberté de choisir...

L'éducation permanente s'est façonnée à partir des mouvements d'éducation populaire, laïques et des jeunesses catholiques (Prost, 2006). Elle s'est définie d'une manière partagée en Europe dans la période d'après-guerre (Forquin, 2004) en tant que

principe organisateur de toute éducation, [qui] implique un système complet, cohérent et intégré, offrant les moyens propres à répondre aux aspirations d'ordre éducatif et culturel de chaque individu, et conformes à ses facultés. Elle est destinée à permettre à chacun de développer sa personnalité toute sa vie durant, par son travail ou par ses activités de loisir. (Jean Capelle, 1970, p. 406 cité par Forquin, 2004, p. 25)

L'éducation permanente s'attache à l'idée initiale d'une opportunité continue d'éducation dans tous les actes de la vie. « Dans un système d'éducation permanente, toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative, peuvent être occasion ou objet d'éducation. » (Forquin, 2004, p. 12). Associées à l'idée d'éducation permanente, les notions de « société éducative » ou de « cité éducative » invitent à considérer que

Le système éducatif nouveau est un système décentré, un système « dont le centre est partout », non pas parce que toutes les instances ou toutes les institutions se confondent, mais parce qu'aucune ne peut plus se définir comme base, noyau ou modèle pour toutes les autres. Mais c'est en même temps un système intégré, dont la structure institutionnelle ou organisationnelle (cf. par exemple Parkyn, 1973) est celle d'un réseau permettant la coordination et la coopération entre une pluralité d'institutions au service d'une diversité de publics. (Forquin, 2004, p. 27)

L'éducation permanente n'est donc pas l'apanage d'un lieu ou d'un système de formation, elle s'appuie sur une liaison plus forte entre l'éducation et la vie. Elle repose également

sur la dimension « personnelle » et « autonome » des apprentissages et sur leur dimension sociale, coopérative et « participative » au sein d'une « société éducative » caractérisée aussi par l'opulence communicationnelle, la richesse et la variété des ressources, moyens et supports mis à la disposition des individus désireux de s'informer, de se former ou de s'instruire. (Forquin, 2004, p. 27)

La formation initiale, dans la poursuite de cette logique, devient un parcours propédeutique à une éducation continue. « Les objectifs de l'éducation initiale seront ainsi définis en termes de capacités heuristiques (« apprendre à apprendre ») et de développement autonome » (Forquin, 2004, p. 27). En ce sens, le but de la formation initiale serait une préparation pour chacun des individus à développer ses capacités à continuer à se former tout au long de sa vie au regard des évolutions des métiers, des techniques et des connaissances contemporaines. Cette conception initiale de l'éducation permanente est issue des débats menés durant les années 60, à l'échelle nationale et européenne.

En France, la promulgation de la loi de 1971 marque la reconnaissance de l'éducation permanente. Cependant, dans sa mise en œuvre, c'est la dimension formation qui est davantage opérationnalisée. À partir et au travers des crises économiques, une tendance générale focalise la formation tout au long de la vie sur la sphère du travail plus que sur celle

de l'éducation permanente (Dennerly, 2004). La formation des adultes est, en ce sens, davantage considérée comme un instrument d'ajustement, parfois mécanique, des problématiques liées à l'emploi et à la formation (Bussi, 2022). La tendance majoritaire est celle d'une centration sur la *production de compétences* plus que sur l'éducation ou la promotion des personnes.

ce passage d'une logique de qualification à une logique de compétence répond à un changement dans la gestion des ressources humaines qui elle-même répond à des changements économiques et reflète des transformations de mentalité. (Sonntag, 2019, p. 108)

De plus, cette approche de la formation s'appuie progressivement sur une responsabilité individuelle plus qu'institutionnelle comme initialement envisagé dans le projet d'une éducation permanente. Les auteurs (Bussi, 2022 ; Forquin, 2004 ; Palazzeschi, 2017 ; Sonntag, 2019 ; Thievenaz, 2019) pointent la tendance d'une approche néolibérale de l'éducation et de la formation se centrant sur l'obsolescence des compétences, l'obligation de flexibilité et s'appuyant pour ce faire sur une responsabilité des individus.

Cette évolution n'est pas neutre et être compétent, dans le monde du travail, c'est être compétitif. Bref, les analyses et critiques ne manquent pas pour décoder la notion [de compétence] et rendre attentif à l'idéologie qui la sous-tend : Butlen et Dolz, 2015 ; Dubar, 1996 ; Ropé et Tanguy, 1994 ... (Sonntag, 2019, p. 112)

Les critiques qui sont faites à l'éducation permanente, puis à la formation tout au long de la vie, sont anciennes et croisent des contextes économiques de crise. Bien loin, en réalité, de cet idéal de promotion sociale affirmé en 1959 et en 1970, Montlibert (1977) montrait déjà les nuances à envisager au regard des trajectoires individuelles. De même les critiques qui sont régulièrement faites portent sur le caractère toujours inégalitaire de la formation continue. En ce sens, les chiffres communiqués par l'observatoire des inégalités (2012), mais aussi, les données de l'INSEE (2018) (Gaini, 2018) et du CEREQ (2019) montrent des inégalités toujours réelles d'accès à la formation professionnelle : les cadres, les plus diplômés, les personnes d'âges intermédiaires et les salariés des grandes entreprises se forment encore, et toujours, davantage que les autres. Cela invite *a minima* à prendre en compte les diversités des parcours, trajectoires et aspirations des personnes (Melnik-Olive et Stephanus, 2022 ; Lescure et Letrait, 2022).

La loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 poursuit dans le sens d'une responsabilité de l'individu à se former. Nous constatons que cette loi place encore davantage la personne en situation de piloter son parcours de formation et de

professionnalisation en accord avec son entreprise. Ces dimensions ne sont pas sans poser question sur la capacité effective de toute personne à être informée de ses droits et à entrer en négociation pour sa propre formation (CEREQ, 2019). Plus largement, cela questionne également les dispositions pour et à apprendre de chacun des individus. Cette représentation d’un individu continuellement en soif d’apprentissages (Dennery, 2004) mérite d’être questionnée (Bagorski, 2019 ; Boutinet, 2019 ; Bussi, 2022 ; Viron *et al.*, 2023).

D’autre part, l’ouverture à différentes modalités d’apprentissages (FOAD, AFEST), et l’incitation à les mobiliser d’une manière plus accentuée, semble tout autant se situer dans une volonté d’optimisation comme d’individualisation. La mobilisation du numérique en formation est souvent considérée comme un moyen d’individualiser et d’innover dans la formation. Or, nous partageons la vigilance exprimée face à « l’enthousiasme pour les TICE, [qui est] souvent stimulé par la préoccupation d’une formation moins coûteuse et supposée plus « moderne », mais qui souvent ne s’interroge pas sur ce qu’on apprend plus, mieux, moins, différemment, qu’avec d’autres modalités » (Olry, 2016, p. 156). Ainsi, nous nous proposons d’explorer, dans la section suivante, quelques éléments d’une histoire de la formation à distance.

1.2. Histoire de la formation à distance

Les formations à distance prennent appui sur une histoire, certes moins longue que celle de l’enseignement en présence, mais malgré tout, ancienne. Les dispositifs de formation à distance traditionnels comprennent les cours par correspondance, les cours diffusés par la radio ou la télévision (Blandin, 1999). Ils restent utilisés de par le monde, comme ce fut le cas, en France, lors du confinement de 2020, avec « l’école à la maison ». Ils se sont développés, d’abord avec les cours par correspondance, puis avec la démocratisation de différents médias. Ces dispositifs traditionnels ont préexisté au développement d’Internet. Ils consistent principalement en la diffusion d’informations et à la correction d’exercices, avec de faibles interactions (Roupié, 2008). À partir de 1991 le terme de Formation ouverte et à distance apparaît (Commission européenne, 1991). Il se diffusera rapidement au domaine de la formation professionnelle où, depuis 1992, il recouvre

des dispositifs de formation “ plus souple et d’une grande accessibilité ”, se déclinant en dispositifs centrés sur les activités de l’apprenant, donc ayant opéré un “ renversement copernicien ” par rapport aux dispositifs traditionnels de formation professionnelle et continue, et dont les caractéristiques principales

sont l'accessibilité (souplesse de leur organisation) et/ou l'existence de situation d'autoformation pour l'apprenant. (Blandin, 1999, p. 2)

Blandin distingue les ressources mises à disposition, les technologies utilisées ou non et la présence d'un formateur ou non. Il montre que la tendance d'évolution des systèmes avancés de formation ouverte à distance est de conjuguer les médiations humaines et techniques au service de la formation (Blandin, 1999, p. 15).

À partir des années 2000, les évolutions technologiques, notamment d'Internet, mais aussi les développements de logiciels, permettent d'entrevoir de nouvelles opportunités. Comme toute innovation, les différentes formes de formation à distance sont accompagnées de « fantasmes technoïdes » (Plantard, 2019, p. 118) avec leurs lots d'enchantements et de promesses (Plantard, 2019). Chacune de ces nouveautés renforce une représentation idéale d'un individu se formant grâce à la seule opportunité d'une éducation permanente rendue possible par son accessibilité (Blandin, 2017 ; B. Charlier, 2014 ; Cisel et Bruillard, 2012 ; Glikman, 2021).

Albero (2004) montre comment, à partir d'approches centrées sur l'enseignement, les dispositifs se sont progressivement placés dans une perspective de formation au service des apprentissages. En effet, qu'elles mobilisent des environnements numériques ou non, les formations à distance, puis les formations ouvertes³⁴ à distance prennent pour appui les capacités d'autoformation (Carré, 2015 ; Jézégou, 2008a ; Poisson, 2010). Si l'opportunité existe pour tous, cela n'est donc pas sans poser la question de la capacité de chacun de s'en saisir et de développer des usages du numérique et de la formation à distance en formation.

2. Usages numériques en formation professionnelle

Les plans des gouvernements successifs (10000 micro, informatique pour tous, Jules Ferry 3.0, Plan d'investissement dans les compétences, etc.) incitant à l'intégration du numérique à l'école ne manquent pas d'être commentés et analysés. Dans leurs effets sur le vocabulaire, nous avons vu se succéder les TIC, NTIC, TICE, puis les termes de numérique et de digital en éducation et formation. Au-delà des annonces successives, nous retenons, comme le précise Plantard, que

le numérique regroupe sous un même terme quatre éléments très articulés entre eux : l'informatique comme mode dominant de traitement et de diffusion de

³⁴ La traduction du O de Open se fait par le terme « ouvert » en Français.

l’information ; l’Internet comme ensemble des réseaux, systèmes et équipements de communication ; les cultures numériques comme « culture complexe saturée d’imaginaires » (Musso, 2009) ; les usages comme gammes infinies des pratiques individuelles et collectives des technologies numériques (Plantard, 2019, p. 116)

De cette définition, nous optons pour le terme de numérique et le préférons à celui de digital qui se réfère à la traduction littérale de l’anglais. Si le terme numérique renvoie effectivement, selon l’approche de Plantard, à sa dimension technologique, informatique, il se réfère également aux canaux et aux équipements de diffusion et de communication, aux cultures et aux usages. Dans le cadre de la formation professionnelle, cela invite à considérer ces quatre dimensions dans leurs articulations entre formation, culture professionnelle et pratiques individuelles.

Si nous percevons les enjeux de la métamorphose du travail (Conseil National du numérique, 2016) et de l’accompagnement de celle-ci, dans le même temps, nous constatons un certain écart entre les études et projections et les pratiques individuelles, et de formation. Il nous semble important d’essayer de situer ces pratiques. En effet, la question de la fracture numérique est souvent invoquée pour justifier ou invalider les projets de formation mobilisant le numérique pour apprendre dans, ou en dehors de l’école. Cette fracture expliquerait, pour partie, des usages très différenciés.

2.1. Enjeux d’un *savoir-relation*

La généralisation de l’accès via Internet à une information accessible en masse partout et tout le temps, pose depuis longtemps question à la formation (Davidenkoff, 2014), allant même jusqu’à questionner la forme scolaire. Ce questionnement est d’autant plus marqué avec la démocratisation d’accès aux intelligences artificielles génératives (Gewirtz, 2024). L’entrée dans un monde « global » et des données de masse questionne « autant la *production des savoirs* pour penser le monde que *l’éducation au monde* que l’école dispense » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 2). Si le rôle de l’école a traditionnellement été de former des citoyens, quel serait ce citoyen dans un monde global ? Au-delà, l’accès en tout temps et lieux aux informations « entraîne la fin du monopole des établissements scolaires : on passe d’un savoir institué à un savoir relation » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 3), un savoir accessible, reliant au monde mais nécessitant, aussi, une capacité à relier les informations.

Nous portons d'abord un regard sur le contexte d'usage du numérique en France, puis envisageons les enjeux à développer cette capacité à relier.

2.1.1. Fracture numérique... en tant que fracture complexe

Il semble nécessaire de distinguer différents types de fractures : celles d'équipements, celles de connexions et celles d'usages. Les enquêtes réalisées, telle que le Baromètre du numérique, édité tous les ans (CREDOC, 2023) montrent que si les équipements continuent de progresser, notamment en ce qui concerne les ordinateurs, le Smartphone est le premier terminal de navigation internet ; la fracture générationnelle s'atténue. Aujourd'hui 87 % des personnes de 12 ans et plus possèdent un smartphone en France (CREDOC, 2023). Cependant, si 89 % des 12 ans et plus disposent d'au moins un ordinateur à leur domicile, les données générales masquent de réels écarts en fonction des profils sociodémographiques. Ainsi, 7 % de la population ne possède ni ordinateur, ni tablette, ni smartphone !

L'âge représente le facteur le plus important : 31% des personnes âgées de 70 ans ou plus ne possèdent ni smartphone, ni ordinateur, ni tablette. 32% des non diplômés, 19% des personnes vivant seules, 17% des ruraux ne sont équipés d'aucuns de ces appareils, n'ont aucun de ces terminaux. Des effets du niveau de diplôme, de la taille du foyer, et de la taille de l'agglomération de résidence sont confirmés à « âge égal ». (CREDOC, 2023, p. 45)

92 % de la population des plus 12 ans a la possibilité de se connecter à Internet et 85 % dispose d'une connexion à Internet à domicile en dehors de la connexion mobile. Ainsi, en matière de connexion, les différences sociales semblent moins marquées. Cependant, les écarts continuent d'exister « 91 % des diplômés du supérieur ont une connexion internet à domicile, contre 85 % de l'ensemble de la population en moyenne et 56 % des non diplômés » (CREDOC, 2023, p. 55). Certaines études mettent en évidence que, dans le domaine des usages, les écarts sont liés aux âges, mais aussi au niveau de diplôme et de revenu des individus (Guerillot *et al.*, 2023). L'étude Capacity (Marsouin, 2017) avait montré différents profils d'usagers d'Internet. Ces quelques données soulignent l'hétérogénéité des équipements, connexions et usages du numérique dans la population française.

Ainsi, le numérique, dans un contexte de banalisation de l'accès à Internet et de première diffusion des innovations en matière d'intelligence artificielle, invite à une anthropologie des usages (Plantard, 2019, p. 121). Celle-ci incite à « sortir de l'injonction idéologique du « tout numérique », ou d'en limiter les effets en éducation et en formation » (Plantard, 2019, p. 125). Au-delà des idéologies, ce sont les interactions entre les usagers en situation d'apprentissage,

au travers du sens éducatif donné et des normes d'usages qu'ils négocient ensemble, qui fondent l'appropriation « d'un instrument technologique avec une visée de formation » (Plantard, 2019, p. 125). Ainsi

plus qu'entre « inforiche » ou « infopauvre », digital native ou digital migrant, les fractures se jouent entre isolement social et légitimité, entre aliénation et émancipation des modèles d'usages dominants et dominés par Hollyweb³⁵ (Frau-Meigs, 2012). (Plantard, 2019, p. 125)

À travers cet état des usages, nous constatons une hétérogénéité des équipements, des connexions, des cultures et des usages du numérique en général, et en formation en particulier. Ainsi, les personnes les moins diplômées, seule et/ou en milieu rural paraissent plus éloignées du numérique. Distantes du numérique, il est possible qu'elles n'aient pas construit de modèle d'usage ou risquent d'adopter massivement des modèles dominants/dominés.

Dans un contexte de marchandisation de la formation, l'introduction des technologies représente un marché. Il ne s'agit pas de considérer le savoir comme s'il circulait « sur les câbles, et non, comme ce qu'il est : un ensemble de pratiques liées à une société, qui permet aux hommes d'agir sur leur milieu » (Ollivier, 2006, p. 38). En ce sens, en formation professionnelle, la familiarisation avec des usages numériques pour des adultes, souvent considérés comme dépassés par les technologies, représenterait un enjeu d'éducation permanente. « L'accès aux savoirs [n'ayant] jamais résolu la question de l'autonomie en matière d'apprentissage » (Santelmann, 2015, p. 159), il s'agirait davantage d'un enjeu de développement de capacités au service de ces apprentissages.

2.1.2. Développement d'une capacité de *savoir-relation*

Constatant que la relation aux savoirs n'est plus marquée par les espaces et le temps, car elle est à la fois immédiate et affranchie des distances, Durpaire et Mabillon (2014) identifient le savoir-relation comme l'enjeu actuel majeur de l'éducation. Dans leur définition, le savoir-relation désigne la « relation des savoirs » en tant que prise de conscience d'une inter-relation des savoirs entre eux. Cette inter-relation incite à sortir des formes disciplinaires qui fondent les « savoirs académiques ». La « relation des savoirs » renvoie également au constat d'un

³⁵ « En vingt ans, Internet a vu naître un oligopole formé des grands groupes de communication alliés aux jeunes entreprises du Web : douze mégacorporations, entièrement américaines... De l'alliance de Microsoft, Cisco, Google, Yahoo, Apple et Facebook, aux corporations des médias de masse, tels que GE, Disney, Time Warner, News Corp, Viacom et CBS... Avec la naissance de Hollyweb, chaque corporation contrôle un secteur d'activité déterminé en s'assurant la neutralité coopérative des autres, renforçant hiérarchies et oligopoles dans le secteur du Web... » (Frau-Meigs, 2012, p. 74, cité par Plantard, 2019).

accès accru à l'information et au fait que l'information et le pouvoir seraient liés. Ils montrent, à travers les exemples de Wikileaks ou de Watergate, le rapport entre information et pouvoir. « Le savoir-relation, en tant que relation des savoirs, savoir relier au monde, s'impose objectivement » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 177). La capacité à relier les informations et savoirs pour en produire des connaissances nécessite un apprentissage. Le savoir relation se construit en trois temps.

- Le premier est celui de l'« histoire-relation », il invite à considérer l'antériorité et la construction des savoirs, il considère *la relation des savoirs* et sa construction.
- Le second, « le savoir – relation » correspond à la prise de conscience de sa propre « possibilité de transformer l'Histoire-relation en pouvoir-relation » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 179). Cette conscience induit un apprentissage *éthique* de la Relation considérant que « j'existe et je progresse parce que je suis relié aux autres » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 179). Cette possibilité de progresser se réfère alors au « pouvoir-relation ».
- Le Pouvoir-relation se définit comme savoir en acte mobilisant tout autant les connaissances académiques, savoirs pratiques, savoirs expérientiels, savoirs professionnels.

Durpaire et Mabilon-Bonfils développent ensuite la proposition d'une école extensive s'appuyant sur une démultiplication des espaces formatifs et des « espace-temps ouverts », notamment grâce aux possibilités d'Internet. « L'école extensive, alternative à l'enseignement professoral top down est une école hybride, car la rencontre humaine est indispensable » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 185). Déjà, Sue, en son temps, invitait à « une meilleure intégration des savoirs d'où qu'ils viennent » (2006, p. 198). L'école « peut [en effet] apparaître alors moins comme le lieu où s'élaborent et se transmettent les savoirs que comme le vecteur d'une réflexion, d'une mise en perspective et d'une construction particulière de savoirs pré-formés et expérimentés hors de ses murs » (2006, p. 199).

Ces propositions en appellent à une *reliance* des apprentissages prenant en compte la diversité des espaces et des savoirs. Ces réflexions, issues de regards sur la « forme scolaire » rejoignent les approches de la complexité, notamment celle développée par Morin, pour qui, la faculté de reliance se réfère à la capacité « d'articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint » (E. Morin, 1977, p. 15 cité par Le Moigne, 2008, p. 179). Les évolutions de l'accès à l'information et au savoir font ainsi émerger une capacité de reliance, notamment cognitive, qui semble nécessaire à l'individu du XXIème siècle (E. Morin, 1999), pour se saisir des savoirs, les relier et les combiner pour agir, les transformant ainsi en connaissances (Legroux, 2008). L'invitation de Durpaire et Mabilon-Bonfils au développement d'une école hybride

rencontre les incitations faites au développement du numérique en formation. Nous explorons, pour cela les études portant sur les usages du numérique en formation professionnelle.

2.2. Etat d’usages numériques en formation professionnelle

Il y a sept ans, un rapport de l’Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) indiquait « la transformation digitale de la formation professionnelle est aujourd’hui au milieu du gué » (IGAS, 2017, p. 5). Il montre que la formation à distance ou multimodale est essentiellement portée par quelques gros organismes de formation et un foisonnement de nouveaux entrants spécialisés dans les formations numériques. Les offres de formation proposées sont majoritairement à destination des grandes entreprises. Ce rapport indique alors que la transformation de l’appareil de formation ne pourra résulter que de l’irruption de nouveaux prestataires entrants (start-up, professionnels de l’édition, etc.) mais aussi de la montée en compétences des organismes de formation classiques présents sur le marché de la formation. Nous pouvons nous demander, après sept années, où se situerait aujourd’hui la formation professionnelle ? Est-elle encore « au milieu du gué » ? Nous abordons, dans cette section, une approche de l’offre de formation, des publics en formation et des compétences attendues du côté des formateurs.

2.2.1. Regard sur les évolutions de l’offre en formation professionnelle

En 2017, le présentiel domine encore dans la formation professionnelle (IGAS, 2017). C’est de manière inégale que les entreprises misent sur les formations ouvertes et à distance. 80 % des entreprises de plus de 5 000 salariés l’ont intégré à leur *plan de formation* ou plan de développement des compétences, alors que seules 40 % de celles de moins de 250 salariés l’ont fait. Il semble, par ailleurs, que la taille de l’organisme de formation influence le développement d’une offre de formation à distance ou en *blended learning*. La Figure 13 montre les répartitions de modalités en fonction des tailles des organismes de formation.

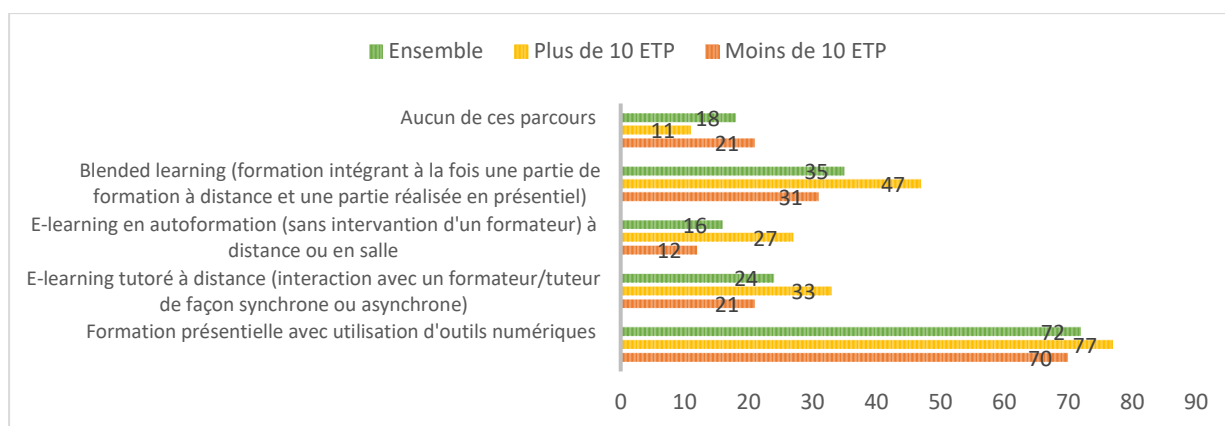


Figure 13 - Parcours de formation proposés par les organismes de formation (par taille) (IGAS, 2017, p. 38)

Le développement des formations à distance en formation professionnelle est donc à la fois inégal et porteur de potentialités importantes. Certaines politiques régionales ont pu être particulièrement incitatives vers l'intégration des FOAD dans les appels d'offres à destination des demandeurs d'emploi (Pays de la Loire (depuis 1990), Normandie (depuis 2000)). L'offre de formation destinée aux demandeurs d'emploi reste néanmoins majoritairement présentielle avec un contrôle de la présence qui conditionne le financement. Si les différentes étapes de confinement ont obligé les organismes de formation à mettre en œuvre des formations distanciées, médiatisées ou instrumentées « en urgence » (Caron, 2020, p. 2), les ingénieries développées ont été plus réactives que proactives. En formation professionnelle, les effets de la crise sanitaire se font ressentir à différents niveaux (CREDOC, 2023). Dans le contexte de cette pandémie, la formation professionnelle des salariés en cours d'emploi a pu paraître comme un moyen d'atténuer les effets de chômage partiel. Cependant, cette stratégie n'a pas été sans poser question quant à l'accessibilité et l'efficacité des formations proposées dans le cadre d'un environnement de télétravail ou d'activité professionnelle dégradé (Crepy *et al.*, 2021). Ce sont majoritairement les actions de formation financées par les fonds publics et les OPCO qui ont été maintenues à distance alors même que ce n'était pas, *a priori*, les organismes de formation les plus préparés à ce passage accéléré à la formation à distance (DARES, 2020).

Les études nationales portant sur les évolutions des modalités de formation en formation professionnelle sont rares et citent peu leurs sources et leurs méthodes de collecte. Il est ainsi difficile de produire un état actuel de l'introduction des modalités distantes ou hybrides en formation en France. Si nous pouvons considérer que la crise sanitaire internationale a contribué à créer un coup de projecteur sur ces modalités, elle a également généré des effets retours, conséquence des difficultés rencontrées par manque de compétences dans les usages

pédagogiques du numérique. C’est sur l’étude de la DARES, réalisée à l’issue du confinement, que se base le ministère du Travail, du Plein emploi et de l’Insertion pour définir son plan de transformation et de digitalisation de la formation (Ministère du Travail, du Plein emploi et de l’Insertion, 2023). Ces études montrent, comme les précédentes, une difficulté pour les plus petits organismes de formation à investir dans le développement de compétences et dans des équipements techniques leur permettant de supporter et de développer ces nouvelles modalités (Haut Commissariat aux compétences, 2021). Si des appels à projets (DEFFINUM³⁶, DEFFINOV³⁷) et à manifestation d’intérêt sont mis en place afin de déployer le plan d’investissement dans les compétences, il semble néanmoins que les pratiques dans les (petits) organismes de formation professionnelle restent, majoritairement aujourd’hui au « milieu du gué ». Qui plus est, ces organismes de formation sont devenus les cibles de prestataires et vendeurs de solutions technologiques et pédagogiques tout en étant fortement incités à mettre en œuvre des pratiques d’hybridation, notamment pour accéder aux fonds publics. Or, les

manières de faire et de penser l’hybridation (“technocentrées” ou “anthropocentrées”) [...] révèlent des partis-pris pédagogiques, rarement explicités en formation présentielle car relevant de l’habitude et des routines de métier. La transformation digitale pourrait être dès lors l’occasion pour les OF et les acteurs concernés de questionner leurs pratiques et leurs conceptions pédagogiques. (Ulmann et al., 2023, p. 4)

Dans ce sens, les transformations induites par l’introduction numérique en formation, rejoignent, pour ce qui concerne la formation professionnelle, les constatations faites par rapport à l’hybridation des formations dans l’enseignement supérieur (Deschryver et B. Charlier, 2012). Si le développement de la formation hybride semble plus massivement technocentré, c’est qu’elle paraît répondre davantage à des injonctions du marché de formation ou à des enjeux d’organisation qu’à un besoin spécifique des apprenants.

La formation professionnelle représente aujourd’hui un « marché » au même titre que d’autres services. Sur le marché de la formation actuelle et future, il semble relativement clair que la tendance de commandes de formation qu’elle soit publique ou en provenance des entreprises, mobilisera une pluralité de modalités pédagogiques et particulièrement la modalité distante.

³⁶ DEFFINUM s’inscrit dans le cadre d’un vaste **plan de transformation et de digitalisation** de la formation, piloté par le ministère du Travail, du Plein emploi et de l’Insertion et intégré au Plan France Relance pour franchir un cap de transformation de la formation.

³⁷ DEFFINOV Tiers-lieux s’inscrit dans le cadre d’un vaste plan de transformation et de digitalisation de la formation, piloté par le ministère du Travail, du Plein emploi et de l’Insertion et intégré au Plan France Relance pour franchir un cap de transformation de la formation.

Cette tendance, incitée de manière inégale entre les territoires (appels d'offres des conseils régionaux) et les OPCO, s'est accélérée avec la crise sanitaire, les évolutions réglementaires et les usages. Par exemple, la certification Qualiopi pour les organismes de formation, même si elle n'impose pas l'usage d'une plateforme de formation de type *Learning Management System* (LMS), le préconise fortement. Semble entrer dans les usages de formation, de manière bien plus massive, la dissociation du couple, jusqu'alors « synchrone », enseigner/apprendre (Jacquinot-Delaunay, 2010). Cette dissociation renvoie aux « provocations » de la distance mises en évidence par Jacquinot-Delaunay qui rappelle que l'autonomie dans les apprentissages « se construit mais ne se décrète pas » (2010, p. 158). Ainsi, nous proposons un regard sur les apprenants engagés dans ces formations.

2.2.2. Regard sur les apprenants mobilisés dans les dispositifs de formation

Dans la représentation commune, la formation à distance serait plus adaptée pour les parcours de formation longs et les personnes disposant d'un plus haut niveau de qualification. Les analyses sur les participants à des MOOC (Massive Online Open Course³⁸) montrent que ce sont des hommes jeunes, assez nantis et possédant un niveau bac, au moins, qui participent en majorité (IGAS, 2017). Cependant, « à contrario des idées reçues, il n'y a pas de corrélation claire entre acceptabilité des formations numériques et niveau de qualification, âge, catégorie-socioprofessionnelle... » (IGAS, 2017, p. 51). Malgré une appétence pour le numérique, il semble rapide de conclure que les *Digital natives* savent se servir du numérique pour apprendre (Amadiou et Tricot, 2014). Enfin, les demandeurs d'emploi et les salariés de TPE/PME ne sont pas ceux qui ont le plus recours aux possibilités de se former tout ou partie à distance. Certains chercheurs considèrent en effet que « le numérique enrichit l'ingénierie pédagogique, à condition que celle-ci ne soit ni dégradée ni déficiente en fondamentaux, notamment quand il s'agit de s'adresser aux publics marqués par des déficits sociaux multiples » (Santelmann, 2019, p. 85).

L'enquête menée par la DARES à l'issue de la période de confinement, indique que « 48 % des établissements de formation déclarent que leurs apprenants rencontrent des difficultés pour accéder aux supports d'enseignement à distance » (DARES, 2020, p. 11). Cette même enquête met en évidence les problématiques de compétences (autonomie, usage numérique), d'équipement et de disponibilité des apprenants pour suivre la formation à distance. Ainsi, 27

³⁸ Cours Massif Ouvert en Ligne.

% des établissements estiment que « la majorité de leurs apprenants ne sont pas en mesure de suivre leurs formations à distance » (DARES, 2020, p. 14). Ces perceptions, collectées à l’issue d’une situation exceptionnelle (Melnik-Olive, 2022), croisent des analyses plus anciennes sur les publics s’engageant volontairement en FOAD. L’étude d’Albero et Kaiser (2009a) montre, notamment, que les personnes choisissant de s’engager en formation à distance disposent d’une autonomie spontanée ou acquise qui détermine leur choix. D’autre part, l’évaluation de leur expérience de formation à distance est notamment liée à la perception de leur capacité à apprendre, leur goût du travail autonome, leur attitude face à l’apprentissage (Albero et Kaiser, 2009, p. 75). Ainsi, les personnes ayant une perception négative de leurs capacités d’apprentissage sembleraient moins armées pour suivre une formation à distance. Ces constatations invitent alors à considérer que « l’attractivité des modalités numérisées pour les populations faiblement scolarisées suppose une ingénierie de conception plus sophistiquée et des modes d’appui et d’accompagnement, en distanciel ou en présentiel, plus complexes à organiser et plus coûteux que le simple stage » (Santelmann, 2019, p. 89). C’est également ce que montrent les études de Boboc et Metzger (2016, 2019, 2023) sur les formations à distance en situation de travail. Elles mettent en évidence différents facteurs individuels, sociaux et organisationnels à prendre en compte afin de comprendre autant l’engagement dans ces dispositifs de formation que le maintien et la persévérance de l’apprenant (Benedetto-Meyer *et al.*, 2019 ; Boboc et Metzger, 2016, 2019, 2023). Ainsi, au-delà de la volonté des organisations, les ingénieries à concevoir pour permettre à des formations totalement ou partiellement à distance d’être efficaces semblent plus exigeantes que celles développées en présentiel, notamment pour les formateurs.

2.2.3. Regard sur les formateurs et la formation à distance

Les compétences des formateurs dans le domaine du numérique restent fragiles. 80 % des formateurs estiment avoir un déficit de compétences numériques (IGAS, 2017). De la même manière que les autres métiers de la formation, celui de formateur est impacté par l’intégration d’usages numériques que ce soit dans la pratique professionnelle ou dans le développement de nouveaux dispositifs. Ainsi, le besoin de formation des formateurs représente le second besoin d’accompagnement exprimé pour 39 % des établissements de formation après celui de financement des équipements (57 %) (DARES, 2020, p. 20).

Au-delà des besoins de professionnalisation exprimés, dans une société de la connaissance où l’information est accessible potentiellement en tout temps et en tous lieux, le changement de

posture d'enseignant à celle d'accompagnateur est diversement perçue entre opportunité et menace. Comme le montre les études de la DARES et de l'IGAS, la mobilisation des outils, leur apprentissage, la complexité des ingénieries et des scénarisations à mettre en place, comme le manque de recul sur les bénéfices réels, conduisent à développer le sentiment d'un changement de métier, détournant du cœur des enjeux d'apprentissage. Ainsi, si l'accès aux savoirs est nécessaire, les interactions socioaffectives demeurent décisives pour apprendre (Paquelin et Crosse, 2021 ; Rinaudo et Papi, 2022 ; Santelmann, 2019 ; Serres, 2012). En effet, les recherches dans le domaine montrent que la distance en formation renforce la place d'un formateur accompagnateur, facilitateur de l'accès aux savoirs, la nécessité d'une présence à distance (Ardouin, 2018 ; Jézégou, 2014a, 2019a). Si les pratiques d'ingénierie pédagogique instrumentée ne sont plus si nouvelles, force est de constater que leur mise en œuvre massive et en urgence durant la pandémie a posé question, voire difficulté, autant du point de vue des enseignants que des personnes en formation (Dujoncquoy et al., 2021). Nous constatons, un effet « focus » créé par la pandémie sur ces dispositifs comodaux³⁹ ou hyflex⁴⁰. Les experts du domaine mettent en évidence une distinction à opérer entre les pratiques d'urgence (réactives) et les ingénieries proactives (Blandin, 2020 ; Caron, 2020 ; Papadopoulou, 2021) en lien avec le degré préalable d'intégration des usages numériques par les équipes pédagogiques (Tournedouet *et al.*, 2020).

Force est de constater qu'un écart entre les discours et le développement effectif de dispositifs de formations tout ou partie à distance dans le champ de la formation professionnelle existe bel et bien. D'autre part, les bricolages et tâtonnements pédagogiques réalisés de manière isolée et obligée véhiculent des idées reçues sur la formation à distance et le numérique sans les mettre en dialogue avec les recherches du domaine (Amadiou et Tricot, 2014 ; Sanchez et Paukovics, 2023). Notre travail de recherche, initié peu avant la pandémie, voit ses enjeux accrus du fait de cette crise. Pour les organismes de formation, la création de dispositifs tout ou partie à distance, hybrides ou multimodaux représente un enjeu à la fois de maintien et de développement de l'offre de formation dans un marché devenu concurrentiel. Se pose alors la question de la manière dont les recherches scientifiques menées pourraient favoriser l'accompagnement des organisations de formation à répondre à ces injonctions tout en

³⁹ Une formation comodale désigne : « un système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'étudiant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences » (Duquesnoy, 2020).

⁴⁰ La formation Hyflex désigne en anglais une formation hybride flexible qui propose à chaque étudiant.e de choisir, pour chaque cours ou séance, si il/elle assistera à distance ou en présentiel ainsi que si il/elle suivra ce cours d'une façon synchrone ou asynchrone » (« Co-modalité », 2023).

veillant à ne pas creuser les inégalités (Boboc et Metzger, 2023). Afin de situer notre travail, nous allons explorer les recherches scientifiques menées sur la formation à distance et/ou hybride dans le domaine de la formation des adultes et de la formation professionnelle.

3. État des recherches sur l’hybridation en formation des adultes

Les études réalisées sur l’introduction de la formation à distance en formation professionnelle montrent que le numérique agirait tel un révélateur des renégociations qui se jouent à travers les ingénieries de formation. Au-delà des usages, de leur évolution, de leurs enjeux et tensions multiples en formation des adultes, nous cherchons à identifier les recherches menées sur la formation des adultes, la e-formation, l’hybridation et la formation professionnelle. Cette exploration vise à situer les recherches menées dans le domaine de la formation professionnelle par alternance introduisant de la formation à distance, à définir les termes employés, et à situer notre propre recherche dans le domaine.

3.1. En formation des adultes et formation à distance

À travers le retour historique effectué sur la formation à distance et la formation continue, nous avons pu constater des différentes étapes d’évolution qui les ont structurées. Nous explorons les recherches des deux domaines pour préciser les contours de notre propre étude. Nous précisons d’abord ce qui est entendu par formation des adultes, puis, nous explorons les travaux actuels dans le domaine de la formation des adultes et des usages de la technologie en formation.

3.1.1. Formation des adultes

Parvenir à donner une définition de l’âge adulte semble difficile, compte tenu des multiples facteurs possibles à prendre en compte dans cette définition : biologique, juridique, psychologique, social... Dans ce sens, nous retenons l’approche de Jézégou qui considère que

dans la société occidentale une personne possède le statut d'adulte à partir du moment où elle s'assume et prend un certain nombre de responsabilités d'ordre familial, social, professionnel ou civique, tout en disposant d'ores et déjà d'une expérience de la vie et d'un horizon temporel. (Jézégou, 2019b, p. 10)

Ainsi, l'adulte se caractériserait davantage par sa situation sociale. Nous explorons, dans un premier temps, la recherche concernant la formation des adultes.

La recension des thèses réalisée par Laot (2013) montre que les recherches sur la formation des adultes sont davantage portées par les sciences de l'éducation, la sociologie, les sciences de gestion et la psychologie. Dans les recherches en sciences de l'éducation, celles sur la formation des adultes ne représentaient, en 2013, que 14,6 % de l'ensemble. À travers l'état des thèses réalisées entre 2003 et 2013, Laot interroge l'éclatement de la recherche en formation des adultes, qui, pour un quart, est produite de manière isolée. Parmi ces travaux de recherche, 27 % portent sur des formations en lien avec le travail/des métiers en particulier dont un tiers concerne la formation des enseignants ou des formateurs. L'alternance figure dans 6 titres parmi les 336 thèses étudiées par Laot (2013). Les thématiques émergentes de recherches sont notamment, en 2013, le e-learning et la VAE.

En complément des travaux de Laot, les explorations des recherches menées par Las Vergnas (2016a, 2016b, 2017a, 2017c, 2017b) mettent en évidence quatre thématiques dans les thèses :

- la construction des sujets, les dynamiques identitaires, la professionnalisation ;
- les apprentissages, les questions pédagogiques et didactiques, plus particulièrement linguistique ;
- la gestion, les technologies, l'entreprise, le transfert de compétences ;
- la formation continue des enseignants.

Las Vergnas identifie davantage de recherches portant sur les TICE et la pédagogie en formation des adultes dans Hal-SHS en comparaison de la Base de données Sudoc (Las Vergnas, 2016a, 2016b, 2017b, 2017a). Le domaine de la recherche en formation des adultes sur cette thématique semble toujours en émergence.

3.1.2. Usages du numérique en formation des adultes

Ainsi, les recherches portant sur les usages du numérique en formation des adultes sont régulièrement qualifiées d'éclatées ou d'émiettées (Albero, 2004 ; Jézégou, 2019).

La note de synthèse de Blandin (2012) se centre sur les effets des technologies numériques en formation des adultes. À partir d'une recherche bibliographique, Blandin constate que le matériau de recherche dans le domaine est difficile à trouver et présente peu de recherches empiriques. Son exploration ouvre un questionnement sur les manières de favoriser une description d'un « dispositif-en-acte, intégrant les caractéristiques de l'environnement, les dispositions des apprenants et leurs interactions » (Blandin, 2012, paragr. 76). Cette note de

synthèse invite tout autant à mener des recherches empiriques qu’à une étude des dispositifs en tant qu’interactions entre environnements et dispositions des apprenants.

Dernièrement, la revue des recherches réalisée par Jeunesse et Las Vergnas (2023) montre qu’une part des travaux suit une perspective diachronique, et se trouve alors très située dans les temporalités d’apparition des technologies étudiées : la formation en ligne, les MOOC. La majorité des travaux de recherche présente soit des retours d’expériences soit des critiques raisonnées, comme l’avait également identifié Blandin (2012). Les travaux portant sur l’hybridation sont qualifiés d’intemporels dans le sens où ils ne suivent pas l’actualité des expérimentations technologiques.

À partir de cette exploration des recherches sur les usages du numérique pour apprendre dans le domaine de la formation des adultes, nous pouvons réaliser plusieurs constats. Tout d’abord, la recherche dans le domaine est considérée comme éclatée de manière unanime. Cet éclatement semble dû tout autant aux croisements et au manque de dialogue entre les disciplines concernées, à la rapidité des évolutions techniques et au rythme des évolutions d’usages en situation. Si des recherches existent sur les usages en formation professionnelle d’adultes, elles sont généralement situées en entreprise (Boboc et Metzger, 2019) ou concernent la formation des enseignants. Très peu abordent spécifiquement des usages des technologies numériques en situation de formation par alternance. Elles ne sont, en tout cas, pas identifiées de manière significative dans ces revues de recherche. Voyons plus précisément ce qu’il en est du côté de l’hybridation des formations.

3.2. Sur l’hybridation en formation professionnelle et par alternance

Le terme hybride, transfert de la biologie, est utilisé au figuré « pour des choses qui se croisent, qui ont deux origines distinctes, et qui produisent quelque chose de commun qui très souvent fonctionne mieux que les choses originelles » (Cetro, 2016, p. 28) . L’idée de croisement et de mélange est associée à la notion d’hybridation dès son origine, mais elle possède également une connotation d’excès, d’aspect dénaturé liée à sa double étymologie⁴¹. D’abord latine *hibrida* qui deviendra ensuite « altéré », par le terme grec *hubris* signifiant « violence », « excès ». Mélanges et métissages qui invitent à une certaine prudence. L’emploi du terme a glissé des sciences naturelles aux sciences de l’éducation où son usage

⁴¹ Dauzat et al. (1964) et de Picoche (1979).

est plus récent et concomitant avec le développement des apprentissages mobilisant le numérique.

Ainsi, en cohérence avec les recherches menées sur les technologies numériques en formation des adultes, les recherches portant sur l'hybridation de formation sont récentes et apparaissent généralement après les mises en œuvre de terrain. Nous proposons d'abord un regard sur les définitions proposées de l'hybridation de formation, puis nous nous focaliserons sur les recherches menées sur l'hybridation en formation professionnelle et celles portant plus particulièrement sur les formations par alternance.

3.2.1. Définition de l'hybridation de formation

En francophonie, le terme de « formation hybride » est attribué à Valdès (1995) qui va proposer une première définition⁴². Depuis, de nombreuses recherches ont proposé des définitions plus ou moins complètes et complémentaires de l'hybridation de formation (B. Charlier *et al.*, 2006 ; Lafleur et Samson, 2020 ; Meyer *et al.*, 2020 ; Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022 ; Peraya et Cerisier, 2022 ; Ulmann *et al.*, 2023). Une méta-analyse des définitions de dispositifs hybrides en enseignement supérieure, menées par Peltier *et al.* (2021), a permis de dégager quatre catégories de définitions de l'hybridation. Elles se centrent sur :

- l'organisation présence/distance et l'usage technologique ;
- le processus d'ingénierie et les choix technopédagogiques ;
- une des dimensions du processus d'enseignement/apprentissage ;
- une conception renvoyant à un paradigme pédagogique propre suscitant des effets spécifiques.

Les définitions de l'hybridation centrées sur l'organisation de la présence et de la distance et sur les usages technologiques représentent la part la plus importante. Elles s'appuient sur le *blended learning* en tant qu'il « combine une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. » (B. Charlier *et al.*, 2006, p. 473). Dans cette approche, l'attention de conception est focalisée sur

⁴² Il définit une formation d'hybride à partir d'un ensemble de composantes : des **parcours** négociés entre la structure de formation ou l'entreprise et l'apprenant, des **lieux** différents (entreprise, centre de formation, domicile, centre de ressources, lieu de proximité), des **temps** diversifiés (temps choisi, planning de l'organisme de formation, temps partagé dans l'entreprise), des **ressources** complémentaires (de l'organisme de formation, de l'environnement professionnel, de l'entourage social), des **situations pédagogiques** adaptées (travail en groupe (petit et grand), individualisation et personnalisation, tutorat, accompagnement, guidance, apprentissage en autonomie), des **ressources pédagogiques** multimédias (livre, document papier, vidéo, audio, informatique (disquette, didacticiel), multimédia (CD-ROM, CD-I)) (Valdès, 1995, p.7-8).

les dimensions spatiotemporelles, les ressources du dispositif, leur médiation et médiatisation (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022 ; Peraya, 2010).

La conception « centrée sur l’ingénierie et les choix techno pédagogiques », c’est la recombinaison des stratégies, méthodes dans les temps et lieux qui est considérée (Peltier et Séguin, 2021) plus que leur organisation. « Il s’agit donc bien d’un continuum dont une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport « enseigner » - « apprendre » (Lebrun, 2011, p. 292). Dans ce sens, l’hybridation est alors considérée en tant qu’ingénierie pédagogique, elle combine différentes approches, théories, techniques pédagogiques et évaluatives. Elle pourra mobiliser une diversité d’activités pédagogiques et de modalités d’évaluation au service de l’enseignement et de l’apprentissage sans pour autant mettre en place de la formation à distance ou en ligne (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022).

La troisième catégorie de définition se centre sur une des dimensions du processus d’enseignement ou d’apprentissage. Dans la revue des définitions de Peltier et Seguin, une seule d’entre elles retient cette approche. L’hybridation y est considérée du point de vue des interactions entre les acteurs du dispositif : en ligne et face à face, synchrone ou non, que ces interactions soient entre élèves ou avec l’enseignant. Dans cette définition, la composante principale du dispositif hybride serait « les interactions qui se jouent [...] à travers l’articulation présence/distance » (Peltier et Séguin, 2021, paragr. 20).

La dernière catégorie de définition identifiée considère le dispositif hybride de formation « comme paradigme pédagogique propre suscitant des effets spécifiques » (2021, paragr. 21). La définition des dispositifs hybrides d’Hy-sup (Deschryver et B. Charlier, 2012, p. 85) entre dans cette dernière catégorie. Les auteures précisent ensuite que pour le moment, les effets spécifiques ne sont pas encore précisés. Cette catégorie, se rapproche de ce que Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022) appellent « l’hybridation des finalités » qui

implique d’intégrer aux pratiques pédagogiques des situations et des manières d’apprendre en lien avec le monde réel (Kohls et al., 2018). Elle participe de la construction de sens pour les apprenants et en conséquence à leur engagement. Cette dimension s’apprécie par la combinaison de finalités d’apprentissage théoriques et pratiques, ainsi que par la combinaison de finalités d’apprentissage formelles et informelles. (p. 69)

Ainsi, en écho au foisonnement sémantique associé à la notion d’hybridation (Dumas, 2020) nous constatons la complexité à approcher une définition partagée des dispositifs hybrides de formation. Elle recouvre en définitive de multiples mélanges, qui, pour le moment, restent inégalement documentés, donnant ainsi l’impression que l’hybridation demeure une

combinaison sans cesse renouvelée, et à certains égards, toujours unique. Considérant la diversité des approches des dispositifs hybrides, leur caractère polymorphe est proche d'une conception ensemblière des dispositifs de formation (J.-M. Barbier, 1997). Celle-ci considère les configurations plurielles des différents espaces de formation et de socialisation, en pense la cohérence propre, mais également les modes de régulation d'ensemble. Ainsi, appréhender l'hybridation d'un dispositif de formation inviterait à considérer les activités d'apprentissage réalisées dans chacun des environnements tout autant que la manière dont elles interagissent entre elles (et leurs effets rebonds sur les environnements).

Afin d'envisager plus précisément les manières de décrire ces configurations et de comprendre ces dispositifs, nous explorons, les recherches les plus développées. Celles-ci concernent les dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur (Laisney *et al.*, 2022). La recherche Hy-sup (Burton *et al.*, 2011) représente une référence dans le domaine.

3.2.2. Recherches sur l'hybridation en enseignement supérieur

La recherche Hy-sup, menée entre 2009 et 2012, par six universités, porte sur la mise en place de dispositifs hybrides (Burton *et al.*, 2011). De par son ampleur et la complétude de son approche, elle fait référence. Elle propose une définition d'un dispositif hybride en tant que

dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier (Paquelin, 2009), lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques (B. Charlier *et al.*, 2006). L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations (Peraya, 2010). Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage. (Deschryver & B. Charlier, 2014, p. 28)

Ce cadre de référence est aujourd'hui majoritairement utilisé dans les recherches francophones sur les dispositifs hybrides de formation (Peltier *et al.*, 2021). Son hypothèse centrale repose sur l'idée qu'en croisant les composantes (caractéristiques) certaines

configurations particulières⁴³ pourraient être identifiées. Une fois ces configurations identifiées, l’intention est d’analyser leurs effets spécifiques notamment sur l’enseignement et l’apprentissage. La recherche menée retient cinq dimensions : les modalités d’articulation des phases présentielles et distantes, les formes particulières de médiatisation et de médiation liées à l’utilisation d’un environnement technopédagogique, l’accompagnement humain, et le degré d’ouverture du dispositif (Deschryver et B. Charlier, 2012, p. 7). Plus précisément, 14 composantes permettent de définir une typologie des dispositifs hybrides selon 6 configurations. La distinction entre chacune des configurations se faisant au regard des composantes qu’elle mobilise (cf. Tableau 25, annexe 4).

Les trois premières sont considérées comme « centrées sur l’enseignement » en référence aux grandes tendances posturales des enseignants (Lameul *et al.*, 2014). Les dispositifs centrés enseignement sont davantage conçus au regard des contenus et de l’organisation didactique. Les trois configurations concernées sont les type 1 *la scène*, type 2 *l’écran*, type 3 *le gîte*. Les trois dernières configurations sont considérées comme « centrées sur l’apprentissage des étudiants » au regard des mêmes tendances posturales des enseignants. Les trois configurations concernées sont les type 4 *l’équipage*, type 5 *le métro* et type 6 *l’écosystème*. La recherche menée identifie des effets supérieurs sur les enseignants et sur les étudiants à travers l’expérience de dispositifs hybrides centrés sur l’apprentissage.

La recherche Hy-sup est une recherche structurante et incontournable pour qui souhaite aborder les dispositifs hybrides de formation. Elle propose un cadre opérationnel de lecture de ces dispositifs. Cependant, centrée sur l’enseignement supérieur, elle semble partiellement adaptée pour rendre compte des caractéristiques d’un dispositif hybride de formation professionnelle, qui plus est par alternance. En effet, les intentions de professionnalisation, les articulations entre apprentissages d’expériences et théoriques peinent à trouver leur place dans ce cadre construit. Les recherches et définitions développées précédemment laissent de côté le champ de la formation d’adultes ou de la formation professionnelle (Tribet et Chaliès, 2017). Nous avons donc cherché à explorer les recherches sur l’hybridation en formation professionnelle continue.

⁴³ Les configurations permettraient d’appréhender les dispositifs étudiés à la fois en termes d’orientations et d’organisations au regard de ce qu’en disent leurs concepteurs.

3.2.3. Recherches sur l'hybridation de formation en formation professionnelle

Dans le domaine de la formation professionnelle, les expressions de situation hybride d'apprentissage ou de configuration hybride apparaissent (Métral et al., 2021 ; Veillard et Filliettaz, 2022 ; Zitter et Hoeve, 2012) sans qu'elles ne soient spécifiquement documentées. Elles renvoient autant à l'intégration d'ateliers pratiques en classe qu'à la prise en compte de la formation professionnelle en stage ou par alternance. Ainsi, certaines approches du *blended learning* (Singh, 2021) accordent plus de place aux activités professionnelles dans leur conception de l'hybridation. La définition de Cremers *et al.* met en évidence le caractère à la fois d'interface et de bricolage de ces configurations au-delà de frontières d'espaces et de temps formatifs, entre école et travail :

hybrid learning configuration as a social practice situated at the interface of school and workplace in which working and learning are integrated. In such a configuration, learning is typically trans-boundary in nature (e.g. by transcending disciplines, traditional structures and sectors, and forms of learning (Wals et al. 2011)), and it is embedded in ill-structured, authentic tasks such as assignments for real-life clients or other stakeholders in the community. (Cremers et al., 2013, p. 208)

Ces approches renvoient à un même paradigme pédagogique, considérant les processus de formation dans leur dimension anthropologique et transformatrice du sujet. Elles invitent à considérer des processus intégratifs ou *integrated learning*, se référant à « la prise en compte, à l'intégration de toutes les dimensions d'un objet de connaissance » (B. Charlier et al., 2006, p. 472). Ces approches, centrées sur l'apprenant, visent des apprentissages en profondeur (*deep learning*). En effet, selon Gibbons et Gray (Gibbons et Gray, 2002, p. 539) « integrated learning means integration of theory and practice, the individual and social, art and science, field and classroom ». Dans ce sens, les travaux anglophones dans le domaine rapprochent plus explicitement la formation professionnelle et académique (Choy *et al.*, 2018) sans pour autant qualifier les dispositifs d'hybride (Bound *et al.*, 2018). Ainsi, les dispositifs hybrides, à distance ou par alternance inviteraient à concevoir des ingénieries spécifiques (Vanhulle *et al.*, 2007) permettant une intégration des savoirs et des connaissances par le sujet.

Les recherches francophones sur la formation professionnelle et l'hybridation sont rares. Une étude récente propose une définition large qui fait écho à cette approche anglophone.

Dans son acception la plus large, l'hybridation désigne une forme pédagogique qui fait alterner des modalités de travail différentes. Cette approche élargie peut intégrer par exemple des temps d'apprentissage dans le milieu professionnel, dans un centre de formation et à distance. Le fait que les notions de « parcours » et d'individualisation se développent avec la loi « Avenir professionnel » de 2018 semble avoir pour conséquence une extension du principe

d'hybridation à des formes de formation qui ne relèvent plus seulement de la digitalisation. (Ulmann et al., 2023, p. 10)

La recherche menée porte sur 12 dispositifs hybrides de formation. Se situant dans une logique de compréhension des fonctionnements de ces dispositifs, l'étude des ambitions initiales qui ont prévalu à la création des dispositifs. Dans ce sens, elle identifie des logiques de création principalement technocentrées ou anthropocentrées. L'approche technocentrée vise à

importer des technologies facilitant la production d'actes formatifs préétablis et reproductibles. La modalité d'apprentissage à distance est principalement envisagée dans sa dimension technique qui questionne peu les manières d'apprendre et la pédagogie : l'outil fait la pédagogie. (Ulmann et al., 2023, p. 22)

L'approche anthropocentrée vise à « articuler une compensation des empêchements pour suivre la formation et une efficacité pédagogique » (Ulmann et al., 2023, p. 21). Pour ce qui concerne les organisations de formation questionnées, l'origine de l'hybridation est principalement technocentrée afin de répondre aux enjeux et injonctions, notamment des appels d'offres d'actuels.

L'étude montre que l'approche pédagogique de l'hybridation et des apprentissages dans ces dispositifs constitue une forme d'impensé pédagogique, majoritairement partagé au sein des différents organismes de formation. Ainsi, que

les formations soient à distance, en modalité hybride ou en présentiel, il se confirme qu'elles ne participent au développement des personnes que si elles prennent en compte les processus d'apprentissage à l'œuvre pour un professionnel qui s'engage dans une formation. (Ulmann et al., 2023, p. 49)

L'étude concerne peu les bas niveaux de qualification et questionne l'équité d'accès et la qualité des dispositifs pour contribuer au développement des personnes en tant qu'enjeux de recherche et de formation pour le développement de ce type de dispositif. Enfin, au détour d'un questionnaire, l'invitation est faite d'envisager de se saisir d'une « pratique de l'alternance [...] différemment dans le cadre d'une ingénierie multimodale, non plus en termes « applicationnistes », mais selon une logique de « classe inversée » » (Ulmann et al., 2023, p. 13). Dans cette logique, nous explorons alors les recherches produites sur l'hybridation ou la formation à distance et l'alternance.

3.2.4. Recherches sur l'hybridation de formation professionnelle par alternance

Nous l'avons indiqué, peu de recherches portent sur l'hybridation de formation et l'alternance en formation adulte. Parmi les recherches récentes, nous avons pu identifier deux thèses, celle de Papadopoulou (2020) et de Plateau (2018).

La première propose une étude considérant la formation ouverte à distance médiatisée comme une formation alternée. L'auteure pose la question de recherche suivante : « Quelle ingénierie pour les dispositifs de Formation Ouverte et à Distance à visée intégrative ? » (Papadopoulou, 2020, p. 157). Le travail de recherche met en évidence l'émergence d'un espace symbolique également appelé tiers espace-temps pour le distinguer des autres espaces-temps de formation et de vie. Celui-ci permet de

créer des liens en unifiant et donnant du sens aux ruptures spatio-temporelles. Un accompagnement dans ces ruptures invite l'apprenant à prendre de la distance par rapport à ces expériences et permet, de ce fait, la continuité expérientielle ainsi que l'émergence d'un sens existentiel. (Papadopoulou, 2020, p. 272)

L'auteure considère que certaines ingénieries pourraient favoriser la création d'une « distance intégrative » considérée

comme l'espace-temps proposé à l'apprenant, propice à la conscientisation de ses expériences et situations singulières vécues, afin de les transformer en compétences et savoirs communicables (objectif pragmatique), donner du sens à ses démarches personnelles, professionnelles, de formation voire existentielles (objectif herméneutique) et intégrer les savoirs (objectif pédagogique). (Papadopoulou, 2020, p. 155)

Elle met en évidence trois paradoxes d'ingénierie d'une FOADI (Formation Ouverte à Distance à visée Intégrative), entre domination et séparation, transmission des contenus et compréhension des expériences, entre prescrit de l'ingénierie et ouverture de l'*ingenium*. Ces tensions ne sont pas sans rappeler celles identifiées entre les paradigmes de l'instruction et de l'autonomie (Albero et Simonian, 2019).

La seconde recherche pose la question des apports de la formation à distance dans une formation professionnelle par alternance. Le travail de Plateau (2018) questionne la manière dont l'usage des TICE, en FOAD, contribue au développement des compétences des apprenants dans la formation professionnelle du domaine sanitaire ou social ? La recherche porte sur le développement des compétences au sein de formations alternées hybrides et classiques. Il met en évidence les développements de capacités particulières pour les alternants ayant suivi le dispositif en formation hybride. D'autre part, son travail produit un début de modélisation des dispositifs de formation hybrides et par alternance. À travers cette

modélisation Plateau met en évidence la complexité du système de formation par alternance. Cette recherche présente l’intérêt de parvenir à une proposition de modèle de formation par alternance médiatisée. Il nous semble particulièrement riche et complet pour poser toutes les facettes des relations et activités pédagogiques à l’œuvre dans un dispositif de formation professionnelle par alternance pour percevoir les jeux à l’œuvre dans la construction des compétences des personnes en formation. Il méritera d’être questionné dans d’autres contextes pour en mesurer la stabilité.

Ces deux travaux de recherche portent, pour l’un, un regard sur l’ingénierie du dispositif, pour l’autre, davantage sur les effets en termes de développement de compétence pour les alternants. L’un comme l’autre propose des manières d’appréhender un dispositif de formation par alternance intégrant de la formation à distance. Papadopoulou (2020) propose des pistes de recherche concernant une distance intégrative permettant la prise en compte de l’expérience alors que Plateau (2018) entre dans une approche plus didactique et médiatique en prenant appui sur les travaux de Houssaye portant sur le triangle pédagogique. Cependant, ces deux recherches, si elles se situent pour l’une dans un contexte de formation par alternance et pour l’autre, dans une approche inspirée d’une alternance intégrative, ne proposent pas de cadre opérationnel de recherche permettant d’envisager le « dispositif-en-acte » tel que nous y invitait Blandin (2012), c’est-à-dire les interactions réciproques entre dispositif et dispositions.

Riche de ces explorations des recherches menées sur la formation des adultes, hybride ou à distance, nous pouvons situer les orientations et perspectives de la présente recherche.

3.3. Orientations de la recherche

Dans le développement qui précède, nous avons relevé différentes tensions vécues au sein des organisations de formation en rapport avec l’introduction d’ingénieries de formation et pédagogique mobilisant les technologies numériques. L’état des recherches effectué nous permet de situer de manière plus précise notre propre recherche. Cependant, nous avons également constaté que le domaine de recherche qui porte sur les technologies numériques au service de la formation convoque des disciplines scientifiques multiples de la même manière que celles mobilisées pour la formation des adultes. C’est pourquoi, nous nous attachons à préciser les orientations de cette thèse, puis les premiers éléments sémantiques.

3.3.1. Orientation de la recherche

Afin de situer nos propres travaux, la note de synthèse concernant les recherches sur les technologies dans le domaine de la formation entendu au sens large⁴⁴ propose un cadre structurant (Albero, 2004). Quatre grandes orientations de recherches sont identifiées en situant également les disciplines s'emparant plus particulièrement de l'une ou l'autre de ces orientations (cf. Figure 14). Ainsi, un premier axe d'orientation des recherches se centre sur le développement des outils au service des apprentissages. Un second porte plus particulièrement sur les usages des technologies et ses incidences sur « les conditions de vie, de travail, de communication et d'apprentissage » (Albero, 2004, p. 15). Une troisième orientation porte davantage sur les finalités des innovations techniques. Enfin, la quatrième orientation de recherche se centre sur les questions d'épistémologie dans le domaine de recherche. Appartenant du domaine des sciences humaines, notre objet de recherche principal est celui d'usages sociaux de dispositifs de formations hybrides et par alternance.

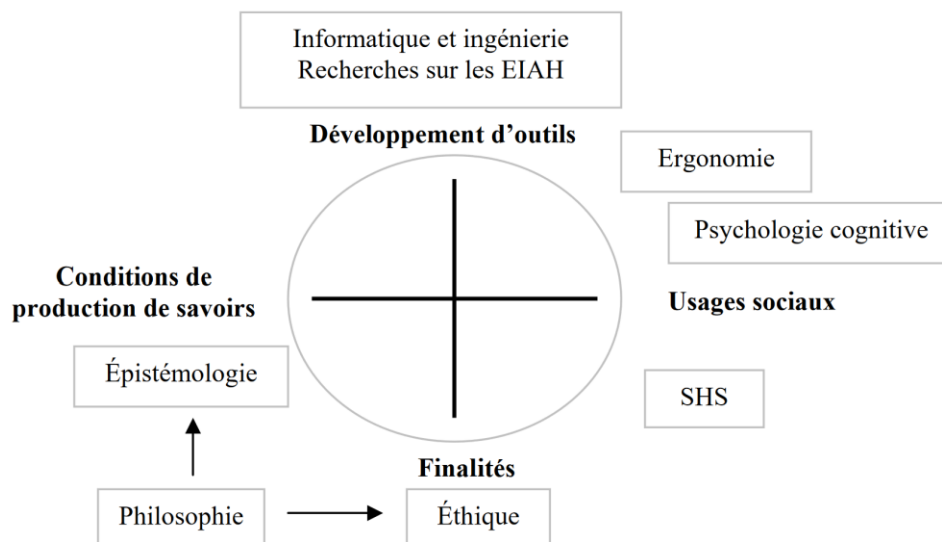


Figure 14 - Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes (Albero, 2004, p. 14)

Dans le cadre de ses différentes recherches, Albero identifie ensuite quatre perspectives de recherches qui peuvent s'entrecroiser :

- diachronique : les travaux suivent une chronologie liée au développement technique et aux pratiques de formation associées ;
- disciplinaire : les travaux produisent des analyses selon la discipline de référence du chercheur ;

⁴⁴ « Nous entendons « formation » dans son sens le plus large d'action intentionnelle et finalisée, en vue d'obtenir des acquisitions qui modifient la personne. Au-delà de sa dimension ingénierique dans le cadre de l'intervention institutionnelle, cette définition prend en compte les travaux de G. Pineau (1985) sur la structure triadique constitutive de la formation entre éco-, hétéro-, et autoformation » (Albero, 2004, p. 14).

- théorique : les travaux produisent des analyses selon des cadres conceptuels tels que la philosophie, la sociologie, l’informatique ;
- pragmatique : les travaux produisent des analyses participant à l’intelligibilité et/ou l’optimisation des actions.

Notre place de praticienne et chercheuse nous engage à privilégier une perspective pragmatique. Enfin, Albero propose quatre orientations pour la recherche en sciences de l’éducation. Celles-ci guident la suite de notre travail.

Tout d’abord, la première orientation invite à une exigence cumulative et un travail de mémoire. Le travail effectué dans les deux premiers chapitres de notre travail participe de cette ambition cumulative. Au-delà de cette première exploration, nous avons notamment questionné, à plusieurs reprises, un paradigme qui serait commun aux dispositifs hybrides, distant ou par alternance, celui de l’autonomie. De même, la visée intégrative de dispositifs polymorphes, hybrides ou ensembliers mérite d’être questionnée afin de mieux en saisir le sens. Nous proposons que notre travail participe aux recherches sur les dispositifs hybrides, de formation par alternance à visée intégrative situés dans un paradigme d’autonomisation.

Ensuite, au regard des recherches existantes et des enjeux d’accompagnement des adultes en formation professionnelle hybride et par alternance, notre de recherche se situe logiquement dans une approche anthropocentrée (Albero, 2004). Dans ce cadre, au sein du terrain de recherche, notre choix se porte sur les dispositifs de formation professionnelle hybrides et par alternance qui ne soient pas destinés aux formateurs ou moniteurs. En effet, ce choix nous semble davantage répondre aux enjeux d’accessibilité et d’équité mis en évidence par Ulmann *et al.* (2023). Au-delà, il participe de notre perspective pragmatique d’accompagnement aux ingénieries de ces dispositifs au sein des MFR.

Une troisième orientation incite à envisager la recherche dans une approche transversale et interdisciplinaire. Nous avons pu observer, à travers les travaux de recherche de Papadopoulou (2020) et de Plateau (2018), la nécessité d’une approche permettant d’articuler la compréhension du dispositif et son vécu. En écho avec le questionnement de Blandin (2012) l’intention est alors de pouvoir mobiliser un cadre permettant à la fois de cerner les caractéristiques du dispositif de formation, les dispositions des apprenants, et leurs interactions.

Enfin, la dernière orientation invite à une prise en compte des perspectives axiologiques et praxéologiques. En ce sens, l’intention de recherche est la production de savoirs scientifiques tout autant que leur intelligibilité. En effet, au-delà de l’apport de cette recherche aux

questions du domaine, l'intention est tout autant de produire des cadres et des modélisations au service des pratiques et des questionnements de terrain, dans une visée praxéologique, en cohérence avec notre perspective pragmatique (Albero, 2004, p. 47).

3.3.2. Premiers éléments sémantiques de la recherche

À partir de cette revue de contextes et de recherches, nous avons pu identifier nombre de termes différents employés selon les époques, les secteurs et les acteurs. Dans une intention d'intelligibilité de notre travail, nous précisons ici nos propres définitions pour les termes utilisés dans la suite de ce travail.

Ainsi, nous retenons l'appellation de Formation Ouverte et à distance (FOAD) ou de formation en ligne pour toutes les situations de formation mobilisant les médiations et médiatisations numériques (Peraya, 2010). Cela regroupe les termes tels que e-learning, Enseignement à Distance, Formation à distance, formation en ligne ou e-formation. Ces situations sont caractérisées par une distance physique entre les acteurs de formations (apprenants, groupe de formation, formateur, tuteurs d'entreprise), une séparation temporelle entre les activités d'enseignement et d'apprentissage et l'usage d'un environnement numérique mobilisant un ou plusieurs outils et médias.

Pour ce qui concerne les dispositifs de formations mobilisant à la fois de la formation présentielle en centre de formation et de la FOAD, nous retenons le terme générique de dispositif hybride de formation. Ces dispositifs associent alors des activités en présence et des activités à distance au service des apprentissages des alternants. Nous avons pu, au travers de l'exploration des définitions, identifier la diversité des hybridités de ces dispositifs. Nous conservons, pour les dispositifs hybrides de formation, la définition proposée par le collectif de la recherche Hy-Sup (Deschryver et B. Charlier, 2014).

Enfin, pour les dispositifs de formation qui associent de manière itérative FOAD, formation présentielle en centre de formation et formation au sein d'un terrain professionnel, nous retenons le terme de dispositif de formation hybride et par alternance. Pour ce qui concerne ces dispositifs, nous les considérons en alternance à partir du moment où ils mobilisent :

- un ou plusieurs terrains de formation en situation de travail ;
- un ou plusieurs aller/retour entre les différentes situations de formation (à distance, en centre, en milieu professionnel).

Nous aurons, dans la suite de notre travail, l'occasion de préciser ces éléments de définition.

4. Synthèse du chapitre

Dans ce second chapitre, nous avons souhaité situer notre recherche dans le contexte de la formation professionnelle à partir d’approches historiques, empiriques et scientifiques. L’approche historique de la formation professionnelle et de la formation à distance nous a permis de mettre en évidence les tendances d’évolution et les croisements entre les deux histoires. D’une part celle de l’éducation permanente, prenant initialement appui sur la conception d’une responsabilité partagée de l’éducation tout au long de la vie qui progressivement tend à s’appuyer de plus en plus sur la responsabilité de l’individu. D’autre part, celle de la formation à distance qui, d’un échange de correspondances, devient aujourd’hui l’opportunité d’accéder en tout temps et lieux aux savoirs.

À partir de ces grandes tendances d’évolution, il nous a semblé nécessaire d’identifier un état des pratiques et des usages du numérique en formation. Notre état de l’art et de la situation révèle des écarts d’usages du numérique et un nécessaire accompagnement à construire un « savoir relation », dans la masse du flux informationnel. Ainsi, ce sont davantage les enjeux des usages du numérique au service des apprentissages en formation des adultes qui ont retenu notre attention. Nous avons notamment identifié qu’initialement, la formation des adultes à distance s’appuie sur une autonomie des apprenants vis-à-vis de leur formation, une capacité d’autoformation. Nous avons constaté que si l’accès au savoir grâce au numérique peu représenter une opportunité majorée de formation pour un plus grand nombre, cet accès, seul, ne saurait suffire à développer une capacité à relier les savoirs, à construire un savoir-relation.

Les quelques études nationales réalisées avant les confinements montrent une réalité contrastée des usages du numérique en formation professionnelle. À la suite de cette situation exceptionnelle, nous notons l’injonction accrue à mettre en place de la formation hybride faite aux organisations de formation. Cette injonction à l’hybridation s’inscrit en réaction à une formation à distance souvent mal vécue en temps de pandémie (dans un contexte particulièrement anxiogène), tant du point de vue des apprenants (notamment au regard des équipements, des connexions, des environnements et des ingénieries pédagogiques d’urgence), que des formateurs (notamment au regard des équipements, connexion et surtout

des compétences et accompagnements nécessaires aux ingénieries). Nous constatons ainsi que ces différentes évolutions font émerger des tensions à la fois pour les organisations de formation et pour les individus (Albero et Simonian, 2019).

Pour les organisations d'abord, nous avons pu relever des injonctions fortes, et de plus en plus marquées à la suite des épisodes de confinements, à la *modernisation de l'offre de formation* concernant le développement d'ingénieries de personnalisation des parcours de formation, l'hybridation de formation tout en incitant à la sobriété. Ces incitations prennent place sur un marché de formation de plus en plus concurrentiel où les organismes de formation semblent inégalement armés. Ainsi, les stratégies de développement et d'innovations pédagogiques semblent parfois difficiles à mettre en œuvre, notamment pour des petits organismes de formation. Ces ingénieries, souvent technocentrées, incitent à une orientation anthropocentrée de notre recherche. En effet, nous avons constaté, au travers des différentes recherches, l'effet révélateur et re-négociateur de l'intégration d'ingénieries de dispositifs hybrides. Or, les temporalités collectives d'échange et de construction peuvent paraître difficiles à mettre en œuvre et coûteuses pour les organismes de formation, malgré la conscience de leur pertinence et nécessité. Ainsi, notre recherche a pour objectif de participer à la construction d'un ou plusieurs cadres opérationnels de lecture et de réflexion sur ces dispositifs et leurs ingénieries collectives afin de guider des conceptions anthropocentrées.

Pour les individus, ensuite, si la généralisation de l'accès au savoir, à la formation et au choix de son avenir professionnel semble, à n'en pas douter, une opportunité, les enjeux liés aux risques d'accroissement des inégalités sont d'autant plus présents. Nous avons ainsi, au fil de ce chapitre, pu identifier les inégalités d'accès à la formation tout autant que des écarts d'engagements ou d'usages des formations. Dans le même temps, nous avons identifié un paradigme qui semble commun aux dispositifs de formation hybrides à distance ou par alternance ; un paradigme d'autonomie des apprentissages et d'autoformation. Une question émerge alors, dans une approche anthropocentrée des dispositifs : comment considérer justement ce paradigme d'autonomie tout en assumant une nécessaire équité dans la formation ?

Au regard de ces tensions, le panorama des recherches montre que celles orientées sur les dispositifs de formation hybrides et par alternance sont à la fois rares et ne semblent pas prendre en compte les interactions entre les dispositifs tels que conçus et leur appropriation par les acteurs (formateurs, apprenants). Au-delà des apports essentiels de ces recherches au regard de notre propre questionnement, il nous semble maintenant nécessaire de poser les cadres théoriques à mobiliser dans notre travail. Nous avons fixé à l’issue de ce chapitre des orientations qui guident nos investigations théoriques. Nous chercherons dans le chapitre 3 à mieux comprendre la manière d’appréhender les dispositifs polymorphes et ensembliers tels que ceux considérés dans cette recherche ; à la fois hybrides et par alternance et à envisager le caractère *intégratif* de ces dispositifs.

Chapitre 3-

Approcher l'étude des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée *intégrative*

Dans un état de société qui remet à chacun la tâche de faire société pour lui-même et avec les autres, l'individu est renvoyé à ses propres ressources subjectives et réflexives pour se constituer lui-même en médiateur et en agent de liaison. (Delory-Momberger, 2013 dans Lameul 2016 p. 16)

Dans le chapitre qui précède, nous avons fait état d'un double mouvement d'injonction à la responsabilité individuelle et à l'autoformation dans le contexte actuel de la formation des adultes et notamment de la formation professionnelle. Cette responsabilité individuelle attendue s'exerce vis-à-vis de son parcours de formation et de professionnalisation mobilisant, de manière plus ou moins implicite, une capacité d'autoformation. Cette capacité attendue de la personne en formation semble s'installer en tant que paradigme commun aux dispositifs hybrides, en FOAD et par alternance, mais également en tant qu'impensé pédagogique (Fernagu, 2018a ; Ulmann *et al.*, 2023).

Dans le même temps, nous avons constaté des risques d'inégalités entre les personnes vis-à-vis de dispositifs de formation mobilisant fortement des dimensions d'autoformation et d'engagement, s'appuyant ainsi sur leurs dispositions à se former sans toujours se préoccuper d'accompagner ces intentions. Un enjeu d'équité ou de justice sociale est alors lié à la manière de prendre en compte la personne qui se forme dans une approche anthropocentrée d'ingénierie et de recherche, considérant ainsi la formation tel un *bien commun* (Ardouin, 2019). Dans cette perspective, nous cherchons à préciser les cadres théoriques mobilisables pour aborder ces dispositifs dans leur conception et leur fonctionnement. Pour cela, dans ce chapitre, nous visons à mieux comprendre ce que recouvre la notion de dispositif de formation pour approcher son analyse dans une démarche de recherche. Le terme de dispositif désigne « des pratiques qui ont toutes, pour particularité, de se dérouler au sein d'environnements aménagés » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999, p. 10) mobilisant une « organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis » (Albero, 2010, p. 51). Issu du domaine de la technique, il renvoie à un ensemble de moyens «

disposés conformément à un plan » (B. Charlier et al., 2006, p. 470) et sert à définir un assemblage composite et organisé d'éléments matériels et humains. Comprendre les manières de considérer ces assemblages participe aux objectifs d'intelligibilité comme d'accompagnement aux ingénieries portés par notre recherche. À partir de cette précision sur l'approche des dispositifs, nous présentons une exploration de dispositifs de formation hybrides et par alternance menée au sein du terrain de recherche. Abordée à travers une étude restreinte (G. Leclercq, 2022), elle permet de se doter d'un cadre opérationnel de lecture de ces dispositifs et de mieux cerner leurs ingénieries du point de vue de leurs concepteurs. L'étude ouvre et oriente la recherche vers les liens souhaités au sein de ces dispositifs.

1. Le dispositif en tant que construit d'une interaction dynamique

Selon la généalogie de la notion de dispositif proposée par Berten (1999), le travail de Foucault dans *surveiller et punir* pose une conception du dispositif comme étant au service d'un pouvoir et d'un contrôle social des individus, la technique servant une forme d'aliénation de l'homme (Foucault, 1993). Albero retient aussi ce potentiel obscur du dispositif, et invite à la vigilance pour le comprendre.

Le dispositif est l'instrument d'une intention (politique, économique, culturelle éducative, thérapeutique, judiciaire, religieuse), conçu dans une visée de conformation, positive ou négative, du sujet individuel aux intentions par les objets techniques contemporains et l'usage dominant qui en est fait (Albero, 2010, p. 54).

En ce sens, le dispositif n'est jamais neutre et invite à étudier les intentions poursuivies par ses concepteurs. Le dispositif en tant qu'agencement est qualifié de « protéiforme et polymorphe » (Albero, 2010, p. 57), « d'entre-deux », « d'hybride » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999) car composé d'éléments hétérogènes et d'« entités traditionnellement considérées comme inconciliables » (Peeters et P. Charlier 1999, p. 17). Le dispositif construit un agencement de sujets et d'objets, entre liberté et déterminisme dans des dimensions symboliques, techniques et stratégiques (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999 ; Peeters et P. Charlier, 1999).

La dimension technique renvoie à un « artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010, p. 51). Cette organisation construite impose des « modes de perception des problèmes et d'action, (pré-)inscrits dans

certaines formes de rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action » (Albero, 2010, p. 51).

La dimension stratégique se réfère au caractère finalisé, mais incertain de la mise en œuvre. « Conçu pour répondre à des besoins et des conditions définis *a priori*, l'artefact dans son emploi rencontre inévitablement des obstacles non prévus, inhérents à la diversité des utilisateurs et des usages » (Albero, 2010, p. 52). Ainsi, l'agencement stratégique comprend à la fois un scénario permettant l'adaptation, l'analyse diagnostique de la situation, le calcul des moyens opérationnels au regard de celle-ci, les ajustements entre finalités et moyens, la prévision et prise en compte des *feed-back* en cours d'activité et l'évaluation des résultats.

1.1. De l'approche ternaire des dispositifs à une démarche dispositive

Pour Albero (2010), le dispositif peut être appréhendé selon une approche ternaire combinant le dispositif idéal, fonctionnel et vécu. Le dispositif idéal prend appui sur les valeurs, idées et principes. Qualifié de « boussole » du dispositif, nous considérons que c'est le sens initial du projet de formation. Le dispositif idéal s'appuie notamment sur les conceptions et convictions pédagogiques et éducatives de ses concepteurs. Le dispositif idéal n'est pas toujours formalisé ou explicite. Le dispositif fonctionnel de référence correspond à la mise en œuvre du projet ou du dispositif idéal, c'est-à-dire son opérationnalisation, son organisation en étapes, tâches, rôles, planification... Il représente le dispositif formel. L'association de l'idéal et du fonctionnel correspond au parcours de formation tel qu'il est dessiné, pensé, conçu. Le dispositif vécu complète la combinaison par les interprétations subjectives de chacun des acteurs engagés dans le dispositif au regard de leur histoire, intentions, aspirations, intérêts explicites ou non. C'est ce qu'il advient du dispositif à partir de ce qu'en font les apprenants. Il devient trajectoire de formation. Nous rejoignons Lameul qui considère le dispositif comme « un cadre organisateur de l'autonomie du sujet, qui doté d'intentionnalité apparaît comme la figure centrale du dispositif » (Lameul, 2009, p. 27). Dans cette approche, le dispositif représente, en définitive, une proposition de situations formatives soumises au sujet qui s'en saisit ou non en fonction de ses dispositions. Ainsi, la Figure 15, formalisée à partir de l'approche d'Albero (2010) illustre la singularité de chacune des expériences, ou vécu du dispositif en tant que reconstruction.

On constate que la mise en œuvre d'un dispositif, dans un contexte et à un moment donnés, matérialise et actualise de manière spécifique un jeu de tensions entre deux grands axes généraux qui structurent l'activité : l'axe

temporel de l'expérience passée des concepteurs, qui a conduit à la création du dispositif ainsi que les projections et les anticipations qui orientent sa trajectoire (axe horizontal) ; l'axe des finalités et des valeurs, convergentes et divergentes, qui animent les différents acteurs, formateurs et formés, et les contingences avec lesquelles ils doivent composer (axe vertical). Un troisième axe vient croiser les deux précédents : il relie l'historicité reconstruite par les acteurs dans leur récit selon leurs valeurs et finalités et la temporalité propre au déroulement de l'action effective dans la réalité contingente. (Albero, 2010, p. 52)

Envisager la compréhension ou la description d'un dispositif suppose donc d'être conscient de son caractère composite ou multidimensionnel (finalités, valeurs des acteurs, contingences, aléas organisationnels et de moyens) [axe vertical], tout comme de son histoire et de ses temporalités [axe horizontal]. Enfin, dans la manière d'appréhender les dispositifs étudiés, nous nous appuyons sur le récit des acteurs et de leur vécu, ce récit étant nécessairement une reconstruction *a posteriori* de la part de l'interlocuteur.

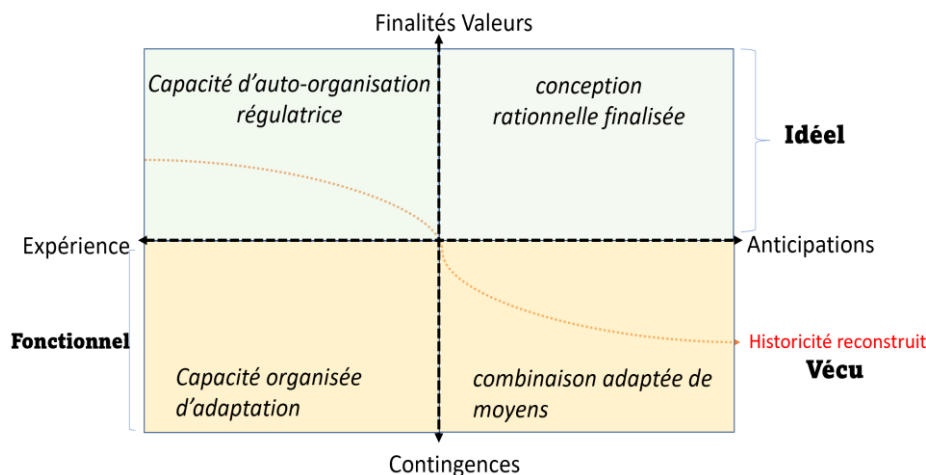


Figure 15 - Le dispositif, entre expérience-anticipation, finalités-contingences
Bluteau d'après (Albero, 2010, p. 52)

Il semble admis « qu'un dispositif ne se limite pas à ce qui est prévu » (G. Leclercq, 2022, p. 47). Nous sommes ainsi invités à considérer, dans l'étude d'un dispositif, le « souhaité » et l'« activé » considérant que la conception se poursuit « dans l'usage qu'en font ceux qui le fréquentent » (G. Leclercq, 2022, p. 47). L'étude permettant alors d'identifier le « souhaitable » dans une perspective d'amélioration. Cette approche, appelée « démarche dispositive » prend appui sur l'activité du sujet en situation (Albero et Guérin, 2014). Elle est proche d'une approche écologique de l'agir humain en formation qui considère l'activité en tant que « totalité dynamique située » (Guérin *et al.*, 2023, p. 10). L'analyse d'un dispositif nécessite en cela de préciser le registre et l'étendue retenus.

1.2. Registre et étendue de l'analyse du dispositif

G. Leclercq (2022) propose quelques repères permettant de situer le registre sur lequel porte l'étude des dispositifs de formation tout comme l'étendue de celle-ci. Dans un premier temps, nous explorons les différents registres.

1.2.1. Micro registre, Méso registre, macro registre d'ingénierie (MMM)

L'approche des ingénieries de formation selon différents registres (G. Leclercq, 2003) ou archipels (Bremaud, 2011) selon qu'ils soient Macro (scopique), Méso (scopique) ou Micro (scopique) (MMM) semble aujourd'hui communément partagée (Ardouin, 2023). Ainsi, le macro-registre renvoie à l'ingénierie politique économique et sociale, le méso registre à l'ingénierie de formation et le micro registre à l'ingénierie pédagogique. G. Leclercq précise toutefois que ce « réglage n'est pas universel [...]. Les acteurs règlent l'outil MMM en fonction de leurs préoccupations, et c'est ce réglage de point de vue que le chercheur repère » (G. Leclercq, 2022, p. 50). Ces différents registres et les actions dans et entre chacun d'entre eux sont alors considérés comme « des espaces où s'exercent des manières possibles de faire » (G. Leclercq, 2022, p. 50).

Le registre d'approche des dispositifs choisi pour notre recherche s'intéresse plus particulièrement à ce qui se joue entre le méso registre et le micro registre, autrement dit entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique dans une logique d'ingénierie dispositifive. En effet, nous souhaitons plus particulièrement porter un regard sur la manière dont se jouent les relations entre le dispositif et les dispositions de ses usagers. Afin d'envisager les écarts entre idéal, fonctionnel et vécu ou entre souhaité et activé, notre registre d'étude se focalise donc sur la relation entre le dispositif et les dispositions de ses usagers. Dans les activités réalisées par les apprenants au sein d'un dispositif de formation, il arrive en effet que celui-ci soit principalement amené à s'adapter au dispositif, dans ce cas, il se trouve en situation d'accommodation (cf. Figure 16). À l'inverse, il arrive que des dispositifs de formation s'organisent de telle manière qu'ils s'adaptent aux dispositions individuelles, dans une logique d'individualisation (cf. Figure 17). La logique interaction, cherche, en définitive à rapprocher le souhaité et l'activé du dispositif.

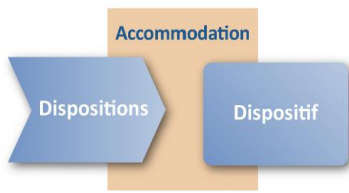


Figure 16 - Logique d'accommodation entre dispositif et disposition (Fernagu, 2018b, p. 91)

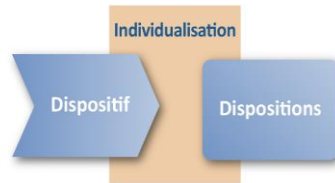


Figure 17 - Logique d'individualisation entre dispositif et disposition

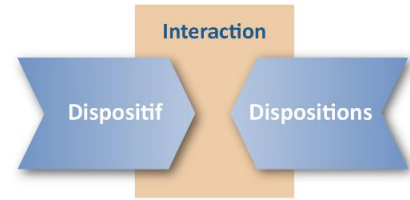


Figure 18- Logique d'interaction entre dispositif et disposition (Fernagu, 2018b, p. 92)

Ainsi, nous situons notre intention de recherche selon une approche dispositive et dans un registre croisant l'interaction entre l'ingénierie du dispositif (méso registre) et le vécu du dispositif (micro-registre).

1.2.2. Analyse restreinte vs analyse étendue du dispositif

Dans l'analyse d'un dispositif, Leclercq propose de distinguer une analyse restreinte et une analyse étendue. L'analyse restreinte « appréhende un état circonscrit et momentanément stabilisé du dispositif souhaité et de ses présupposés » (G. Leclercq, 2022, p. 58). Il précise que cet état du dispositif prend différentes appellations « offre de significations (J.-M. Barbier et Galatanu, 2000) ; espace d'action encouragé (Bril, 2002) ; intention de transformation d'autrui (Astier, 2006) ; projet pour, avec, sur ou contre autrui (Leclercq, 2008) ; état prescrit porteur d'une prescription et d'une intention d'usage (Paquelin, 2009) » (G. Leclercq, 2022, p. 58).

L'analyse étendue « permet de répondre aux questions suivantes : comment les destinataires se servent-ils du dispositif activé ? Donnent-ils sens et vie aux présupposés, s'accordent-ils au projet que l'on a pour eux, s'y conforment-ils, s'en nourrissent-ils, l'enrichissent-ils, le contestent-ils, le dé-tournent-ils, l'ignorent-ils ? » (G. Leclercq, 2022, p. 59). L'idée d'une étude étendue se situe en ce sens dans une logique d'interaction (Fernagu, 2018b, p. 92) et de croisement entre dispositif et dispositions. Elle fait écho aux travaux de Lameul, Jézégou et Trollat qui considèrent « que l'apprenant est un être social en interactions continues et réciproques avec le dispositif » (2009, p. 10) et que le dispositif est « un agencement de situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation » (2009, p. 10). Une ingénierie dispositive se centre sur les dispositions des usagers, les activités et interactions scénarisées, les instrumentations des médiations et la mobilisation d'espaces prescrits et négociés (Caron, 2020). La prise en compte de l'ensemble de ces éléments offre une conception ouverte du dispositif en tant qu'espace continuellement coconstruit et négocié. Cette coconstruction conduit à une organisation souhaitée favorable à

l'entrée dans l'apprentissage des individus puisqu'elle prend en compte leurs intentions de s'y engager et l'orientation qu'ils donnent à leurs apprentissages. Cette approche considère de manière complexe, des logiques multifactorielles en interaction réciproque participant ou non aux processus d'apprentissage ou de développement de l'individu. Elle s'intéresse aux effets réciproques des dispositifs et des dispositions, considérant que les uns et les autres s'influencent mutuellement, réciproquement. Elle s'intéresse à l'apprentissage et aux conditions de l'apprentissage en situation, aux expériences apprenantes et apprenants (Fernagu, 2022b).

C'est en ce sens que l'approche par les capacités (Fernagu, 2018b) pourrait être un cadre d'analyse adapté à l'évaluation des processus et à l'analyse des interactions entre le souhaité et l'activé du dispositif dans une analyse étendue. Elle peut participer en effet d'une objectivation de ce *qu'il pourrait* ou *devrait être* (souhaitable) et de ce *qu'il est*, à travers la perception des différents acteurs (activé). Car, « découplée du dispositif idéal qui la fonde et de la dynamique sociale qui rend possible la définition du dispositif fonctionnel de référence, la structure technique est une coquille vide qui peut servir les projets pédagogiques les plus opposés » (Albero, 2013a, p. 16). Elle ne prend sens que lorsqu'on s'intéresse au réel, au vécu, pour venir questionner en retour l'idéal et le fonctionnel.

Ainsi donc, notre démarche de recherche se situe dans un registre entre une approche méso-ingénierique et micro-ingénierique et dans une visée d'analyse étendue. Cependant, pour nous permettre de mener cette analyse, il est nécessaire de nous doter d'un cadre opérationnel de lecture permettant, dans un premier temps, de produire une analyse restreinte du dispositif. Nous avons donc, en premier lieu conduit une étude restreinte des dispositifs de formation hybrides et par alternance.

2. Etude restreinte de dispositifs de formation hybrides et par alternance

Ce qu'on a l'habitude de nommer alternance n'est peut-être qu'un *processus de construction de configurations variées de différents espaces de socialisation* (J.-M. Barbier, 1997, p. 60)

L'étude des dispositifs de formation peut être envisagée de différentes manières, tel que nous avons pu le considérer dans la section qui précède. Quelle que soit celle choisie, comprendre la conception et le vécu d'un dispositif permet, en définitive, son amélioration. Notre

exploration des recherches menées dans le domaine (cf. chapitre 2) nous a montré l'absence de cadre de lecture nécessaire à la réalisation d'une *photographie* de ces dispositifs.

Nous avons constaté, sur notre terrain de recherche, que le développement de pratiques pédagogiques mobilisant le numérique reste un phénomène émergent qui n'a pas encore donné lieu à création d'un cadre opérationnel de lecture et de questionnement. Dans cette section, nous explorons tout d'abord les composantes d'une formation par alternance en complémentarité du cadre de référence produit par la recherche Hy-sup (Lebrun *et al.*, 2014). Ces explorations aboutissent à l'élaboration d'un cadre opérationnel de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Nous précisons ensuite la méthodologie de recherche mobilisée. À travers les résultats de l'exploration de treize dispositifs, nous identifions un continuum entre les dispositifs dans leur intégration d'un nouvel environnement distant.

2.1. Un cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance

Dans une perspective d'analyse restreinte du dispositif, l'objectif est tout d'abord de parvenir à une forme descriptive de celui-ci, momentanément stabilisée. Pour cela, un cadre opérationnel de lecture paraît utile pour stabiliser cette photographie et permettre une objectivation, un regard sur leurs différentes ingénieries.

La recherche Hy-sup est structurante et incontournable pour qui souhaite décrire les dispositifs hybrides de formation (Jézégou, 2014 ; Peltier et Séguin, 2021). Le cadre proposé a d'abord été construit pour décrire de manière fiable mais synthétique des dispositifs et envisager leurs effets distincts, tant du côté enseignant qu'étudiant (Lebrun *et al.*, 2014). Nous avons cependant noté que la recherche Hy-Sup, contextualisée dans des universités se centre sur les acquisitions de savoirs académiques, les approches pédagogiques et leurs effets. Elle se distingue quant aux finalités des dispositifs que nous voulons étudier. Elle aborde peu le développement de compétences en lien avec les activités professionnelles ou le développement professionnel de la personne en formation, les partenariats en formation ou les apprentissages expérientiels. Nous avons donc effectué des explorations complémentaires afin de parvenir à un cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance pouvant soutenir l'étude restreinte de ces dispositifs.

Les travaux sur l'alternance identifient différentes dimensions fonctionnelles des dispositifs. Boudjaoui et Leclercq (2014) listent notamment : le partenariat et le rapport au monde professionnel, l'activité de travail, les ressources, l'accompagnement notamment à travers le double tutorat, la production de savoirs en tant que mise en objet de l'expérience. Nous avons considéré ces dimensions pour compléter le cadre de référence produit par le collectif Hy Sup. La proposition de cadre de lecture s'appuie sur 5 dimensions : l'articulation des activités dans les différents espaces et temps, le partenariat et l'ouverture, la formation expérientielle et son accompagnement, la médiation et la médiatisation. Nous présentons, à la fin de cette section, les éléments retenus pour l'analyse restreinte des dispositifs (cf. Tableau 5, p. 104).

2.1.1. Articulation des activités dans les différents espaces et temps

Les deux premières composantes du cadre Hy-sup considèrent la participation active des étudiants en présence et à distance. Dans le cadre d'une formation par alternance, l'articulation des activités en situation de travail, en présence et à distance comprend aussi la réalisation d'activités authentiques (Zitter et Hove, 2012) ou productives (Rabardel et Samurçay, 2006) situées dans chaque espace-temps formatif en cohérence avec le potentiel et les opportunités d'apprentissage de chacun de ces espaces-temps. Ainsi, dans une première approche du dispositif de formation, il s'agit d'identifier les différents espaces formatifs, les temps et les rythmes autant que les activités réalisées dans et entre ces espaces-temps. Pour préciser les dimensions spatiotemporelles d'un dispositif, la présence physique ou numérique, dans un espace académique ou non, seront des indicateurs de cette dimension au même titre que les temporalités (synchrones ou non), les rythmes et les durées (cf. Tableau 4).

Dimensions	Indicateurs	Précision
Spatiales de l'hybridation	Physique- numérique	Dans un espace physique ou en ligne
	Académique – non-académique	Dans un espace académique ou non
Temporelles de l'hybridation	Synchronie- asynchrone	De manière synchrone ou différée
	Rythme variable	Selon des rythmes réguliers ou non
	Durée variable	Selon des durées longues ou courtes

Tableau 4 - Indicateurs des dimensions spatiotemporelles (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022)

Les dispositifs hybrides et ceux par alternance sont, de ce point de vue, assez similaires puisqu'ils font « éclater ce cadre temporel éducatif, monolithique et statique » (Pineau, 1993, p. 91). En tant que dispositifs ensembliers, les formations en alternance et/ou hybrides tentent d'articuler, de manière plus ou moins structurée, les croisements d'espaces et temps, entre rupture et continuité, en se centrant davantage sur l'expérience de la personne qui apprend.

Temporalités en formation hybride et par alternance

Pour ce qui concerne l'approche temporelle de la formation, les travaux sur l'alternance ont identifié des temporalités et des espaces bien différents : le temps organisé (de formation et de l'entreprise), ou méso-temps, et le temps des apprentissages individuels et de la personne, ou micro temps (Cosnard, 2003 ; Ganivet-Rapicault, 2023 ; Pineau, 2000). Pineau explique ainsi que la formation personnelle s'appuie sur *deux temps et trois mouvements* : les temps diurnes et nocturnes et les trois mouvements d'auto, hétéro et écoformation (Pineau, 2003). La succession de ces temps et mouvements se réalise alors de manière combinée autant cyclique que linéaire (cf. Figure 19). Le temps cyclique correspondant aux successions des espaces-temps de formation organisés et le temps linéaire étant celui de la personne dans sa trajectoire. Le temps linéaire, c'est le temps de l'alternant dans une triple dimension (hier, demain, aujourd'hui) qui l'installe dans la construction de sa propre expérience et de ses propres rythmes personnels, de manière singulière. « Le temps cyclique est marqué par des ruptures que provoquent les changements d'espace-temps, de milieu de vie (...). Ces ruptures peuvent être accompagnées par des « sas », temps de rupture-lien, espace transitionnel, entre-deux » Bougès (2013, p. 131 ; Dijos, 2012).

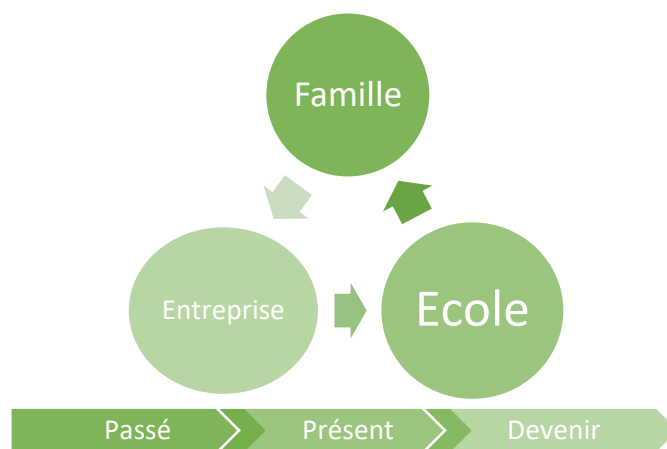


Figure 19 – Alternance : combinaison d'un temps cyclique et d'un temps linéaire (Bougès, 2013, p. 131)

L'organisation d'une pédagogie de l'alternance en spirale (Daniel Chartier, 1982) (cf. Annexe 1) correspond à une manière d'organiser le parcours pensé pour autrui, le temps cyclique. Dans une étude restreinte du dispositif de formation c'est cette organisation temporelle qui sera davantage étudiée. Pour ce qui concerne le temps linéaire, en tant que parcours vécu par autrui, l'approche de la rythmoformation (Pineau, 2000) semble celle privilégiée. Papadopoulou l'envisage notamment dans les formations hybrides (2020) et complète ainsi le modèle initialement proposé en y intégrant l'espace-temps distant.

Lors d'une étude étendue des dispositifs de formation, s'attachant au vécu, la considération du temps linéaire en formation invite à prendre en compte une continuité expérientielle (Denoyel, 1999, 2012a ; Papadopoulou, 2020). Dans des dispositifs par alternance ou hybrides, les temps peuvent en effet être disjoints, discontinus, disruptifs, désynchronisés, et rendre plus difficile la construction de liens entre des vécus situés dans différents espaces-temps. Il importerait alors de mettre en dialogue la discontinuité des activités par l'organisation de temps « interfaces » (Denoyel, 2012, p. 109). En effet, dans le cadre des formations ensemblières, aux espaces-temps multiples, les questions de synchronisations/désynchronisation/resynchronisation sont centrales (Ganivet-Rapicault, 2023 ; Gremion, 2018). Dans les dispositifs de formation hybride, la « distance rythmique » s'ajoute aux autres distances (Papadopoulou, 2020) et questionne la manière de favoriser une « distance intégrative ».

Ces différentes approches temporelles, invitent ainsi à penser l'accompagnement et le développement de la personne dans une logique diachronique et synchronique. Dans une logique diachronique, il s'agit de comprendre le sens que la personne donne à son passé, son présent et son futur, l'orientation qu'elle donne à son développement. La logique synchronique s'attachera davantage au *moment* à la fois dans son vécu en situation, mais également son appréhension et sa conscientisation dans le processus de formation. Cette articulation diachronie/synchronique semblant, dans une société de l'accélération (Rosa, 2010), représenter un enjeu face aux aliénations temporelles.

Espaces et environnements en formation hybride et par alternance

Une approche de la dimension *articulation des activités de formation en situation de travail en présence et à distance* dans les dispositifs de formation invite à considérer les espaces/environnements et les activités qui s'y réalisent. Or, dans l'approche des espaces de formation, différents termes sont mobilisés, on parle ainsi d'environnement (physique, de travail, numérique, personnel d'apprentissage (EPA), numérique de travail), de contexte, de milieu ou de situations (d'apprentissage, didactique, a didactique, professionnelle, de formation, virtuelle...) où se déroulent les activités d'apprentissage. Dans une perspective de compréhension et d'appréhension de dispositifs aux environnements multiples. Il nous semble important d'en préciser les approches et les définitions pour mieux situer notre exploration des interactions réciproques entre sujet et environnement.

Audran propose un chaînage permettant de situer chacun des éléments faisant environnement de formation (cf. Figure 20).

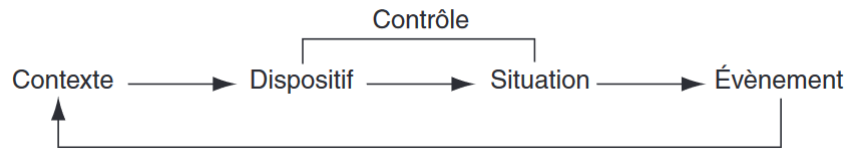


Figure 20 - Chaîne des éléments permettant de donner un sens au dispositif (Audran 2007 p. 180)

Le contexte renvoie à un espace et un temps qui s'impose aux individus. Il constitue le cadre d'action qui influence à la fois la conception du dispositif et les situations à y vivre (Audran, 2007 ; Fernagu, 2018b ; Zask, 2008). Le dispositif représente, quant à lui, une construction, un aménagement d'environnements souhaités propices aux apprentissages. Ces environnements, organisés à des fins de formation, peuvent alors être qualifiés d'environnements formels d'apprentissage au sein desquels se développent le sujet à partir de ses activités. Il est bien entendu que des apprentissages se développent tout autant en dehors de ces environnements formels organisés en dispositifs (Las Vergnas, 2019). Ainsi, l'environnement d'apprentissage propose un espace d'action pour le sujet, il est proposé de manière identique à chacun : « valable en principe tel quel pour tout être vivant » (Berque, 2018, p. 4). Au sein de cet environnement, vont alors se jouer différentes situations.

Comme nous l'indique Maubant, « une situation est un environnement expérimenté. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérimentée » (Mayen, 2012, p. 64, cité par Maubant, 2013, p. 129)⁴⁵. La situation relève d'actions réciproques individu-environnement. « Appelons « situation » tous les moments au cours desquels l'interaction entre un vivant et un milieu s'effectue sous la forme d'une action réciproque » (Zask, 2008, p. 314). La distinction entre milieu et environnement prend alors sens en ces termes : « Le « milieu » est concret, vécu et spécifique à un sujet donné, et couplé dynamiquement avec ce sujet ; « l'environnement » est universel, et « considéré dans l'abstrait par le regard de nulle part de la science moderne » (Blandin, 2022, p. 133). Cette action réciproque individu/milieu passe notamment par la réalisation des activités (Pastré, 2011 ; Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016). Maubant propose ainsi le cadre suivant pour définir une situation, qu'elle soit formative ou non :

⁴⁵ « Le concept d'expérience en général a pour caractéristique de désigner à la fois les transformations de l'activité d'un sujet et les transformations du sujet en activité. C'est une transformation reconnue comme conjointe. (J.-M. Barbier, 2020).

- 1) repérer son sens attribué, sa structure, ses principes organisateurs, ses traits caractéristiques et singuliers ;
- 2) identifier la place et l'activité du sujet ;
- 3) éclairer les significations attribuées par le sujet à la situation ;
- 4) décrire et comprendre ce qui émerge de la situation comme texte et comme significations pour le sujet. (Maubant, 2013, p. 138)

Certaines situations seraient didactiques, adidactiques ou non didactiques (Brousseau, 1990), notamment dans le cadre de formations par alternance (Guillaumin, 2011).

Dans le domaine des sciences de l'éducation, ces dernières années ont ainsi vu émerger une conception centrée sur l'activité, considérée « en tant que couplage entre un sujet agissant et un environnement qui lui fournit des ressources et des contraintes (humaines, matérielles, symboliques) » (Albero et Guérin, 2014, p. 21). Celle-ci est considérée au regard de trois types de contraintes : liées à des questions d'ordre culturel, liées au sujet et à son état, liées à la tâche et aux consignes. De plus, l'activité est considérée comme orientée vers un but, dans une intention dont l'origine peut être intrinsèque ou extrinsèque. Elle est organisée dans l'espace et dans le temps. L'activité est considérée comme située, car elle est construite du point de vue de l'acteur. Enfin, elle évolue de manière dynamique au regard des interactions et évolutions réciproques du sujet et de la situation.

Appréhender l'articulation des activités au sein de dispositifs de formation hybrides et par alternance semble relever de l'impossible. Dans le cadre d'une étude restreinte du dispositif, nous tenterons alors, dans un premier temps, d'identifier les différents environnements de formation mobilisés. En effet, une étude restreinte ne portant pas regard sur le vécu ou l'activité du dispositif, ne permettra pas d'aborder les situations et les activités d'une manière précise. Ainsi, dans l'étude succincte, les différents environnements sont identifiés, associés au volume estimé de temps d'activité dans chacun de ces environnements. L'étude des situations et des activités en relation avec le milieu pourra davantage se réaliser dans une étude étendue du dispositif.

2.1.2. Ouverture et partenariat

Un dispositif ouvert s'appuie sur les libertés de choix. Les dispositifs hybrides, comme les dispositifs de formation par alternance, peuvent à ce titre, être organisés de manière plus ou moins *ouverte*. Néanmoins, dans le cadre d'une formation par alternance, la mobilisation du monde professionnel et de ses acteurs participe de cette ouverture. L'organisation et la mise

en œuvre d'un partenariat avec et entre tuteurs professionnels et académiques semble, à ce titre, un indicateur de ces dispositifs.

L'ouverture d'un dispositif

Selon Jézégou, « l'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou 2005, cité par Jézégou, 2008b, p. 101). Tout comme dans la définition d'une formation *Ouverte* et à distance, l'ouverture d'un dispositif considère les libertés d'accès et de choix données aux apprenants dans les situations d'apprentissage (Jézégou, 2005). Jézégou identifie 3 catégories d'ouverture des composantes :

- spatiotemporelles (temps, lieu, accès, rythme) ;
- pédagogiques (cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation) ;
- de communication éducative médiatisée (ressources humaines, moyens : supports et outils) (Jézégou, 2005, 2008b).

Dans le cadre de la recherche Hy-sup (cf. Annexe 4), ce sont davantage les composantes de communication éducative médiatisée qui ont été retenues en se focalisant sur les ressources humaines (Composante 14) et les moyens (Composante 13). Ces deux composantes, semblent adaptées aux formations par alternance. En effet, dans le cadre des formations par alternance, cette ouverture à des personnes externes au monde académique, au service de l'activité d'apprentissage, existe également. Nous considérons alors cette dimension d'ouverture dans le cadre des activités académiques. Pour ce qui concerne le tutorat dans le cadre de la formation en situation de travail, nous le considérons davantage en tant que partenariat.

Le partenariat

Le partenariat avec le milieu professionnel, entendu comme coopération, va au-delà de l'ouverture. Cette composante est absente du cadre proposé dans la recherche Hy-sup. Or, en ce qui concerne les formations par alternance, mobilisant ou non de la distance, au travers du tutorat réalisé en entreprise, les tuteurs professionnels participent pleinement à la formation (Boudjaoui, 2016 ; J., Clénet et Gérard, 1994).

Comprendre un dispositif de formation par alternance ne peut faire l'économie d'une compréhension « de « ce qui se passe » sur les terrains de l'alternance » (Filliettaz, 2022, p. 109). Dans ce sens, tout un courant de recherche se focalise plus spécifiquement sur les apprentissages réalisés en situation de travail (Bourgeois et Durand, 2012 ; Mayen et Olry,

2012 ; Olry, 2012 ; Filliettaz et Zaouani-Denoux, 2021). Ils se centrent notamment sur la compréhension des activités réalisées en situation de travail et sur la manière dont celles-ci participent à la professionnalité (Beauvais *et al.*, 2007; Gremion et de Paor, 2021; Jorro, 2014; Jorro *et al.*, 2013; Vanhulle *et al.*, 2007; Wittorski, 2021) ou à la professionnalisation (Wittorski, 2008). Ces travaux sur la formation en situation de travail et la formation par alternance montrent la complexité de mobiliser et d'articuler des opportunités d'activités dans l'environnement de travail au service d'un itinéraire de formation. La place du tuteur est alors centrale (Chaliès, 2016; Geslin et Lietard, 1993; Jorro et Merhan, 2017; Ulmann, 2018 ; Veillard, 2012).

Une formation en alternance mobilise un double tutorat (Boudjaoui et Leclercq, 2014). Il existe un tutorat professionnel à travers l'encadrement et l'accompagnement des activités réalisées en stage. Dans le cadre académique, un tutorat universitaire ou un accompagnement est également mis en place, au sein des universités dans le cadre d'accompagnement des mémoires. En formation professionnelle, ce seront davantage des responsables de groupe, des tuteurs ou des parrains en fonction des vocabulaires locaux. Ce tutorat partagé suppose des collaborations et des ajustements entre école et entreprise (Veillard, 2012 ; Boudjaoui, 2016 ; J. Clénet et Gérard, 1994). Nous l'intégrons, dans ce sens, dans les composantes en lien avec les activités réalisées en situation de travail et la coopération des tuteurs professionnels au dispositif de formation (participation aux évaluations, participation à l'accompagnement) (cf. Tableau 5, p. 104).

2.1.3. Formation expérientielle et son accompagnement

L'expérience est « définie comme fondatrice de la démarche d'apprentissage par alternance » (Bougès, 2014, p.130). Si le vécu des activités, dans les différents environnements formatifs existe, la transformation de ce vécu en expérience, l'accès à une prise de conscience de l'activité vécue n'est pas facile. Elle nécessite un regard et une réflexion sur cette activité pour faire advenir l'expérience (J. -M. Barbier, 2013 ; 2020). C'est dans ce sens que l'expérientiation est définie comme le travail que « l'apprenant adulte effectue pour construire une expérience » (Albarello, 2013, p. 238). Parmi les activités propices à la formation expérientielle dans un dispositif hybride, Papadopoulou a identifié la problématisation, le récit d'expérience, le retour réflexif et la production de savoir (2020). Ces activités mobilisent un accompagnement par les pairs ou par un des tuteurs de formation (professionnel, académique). Nous précisons ainsi, les activités de formation expérientielle retenues dans le cadre de lecture des dispositifs.

Le partage d'expérience et la production de savoirs

Prendre appui sur l'expérience réellement vécue par la personne pour se former suppose d'en organiser les conditions (Boudjaoui et Leclercq, 2014 ; Daniel Chartier et Lerbet, 1993 ; Lerbet, 1993a ; Vanhulle *et al.*, 2007). Dans le cadre des formations par alternance, considérer que les situations de travail sont des situations de formation, c'est considérer qu'« aucune action professionnelle complexe n'est une action totalement impensée ou automatique » (Geay, 2002, p. 212).

Pour expliquer les allers-retours entre activité professionnelle et activité de formation, Gérard décline quatre processus (2000, p. 35) inspirés des travaux de Kolb (1984). Les deux premiers constituent le « terreau expérientiel » à partir duquel une prise de conscience et un dépassement du vécu sont possibles :

- l'exploration est, par la confrontation et l'activité en situation, le fondement du questionnement, de la problématisation ;
- La cristallisation vise à permettre à la personne de formaliser ses expériences (2000).

Partant du « terreau expérientiel » (nécessairement singulier et propre à chaque personne en formation) deux autres processus sont mobilisés :

- la formalisation conceptualisante prend appui sur les interactions, les confrontations au sein du groupe des savoirs d'expérience ;
- La conceptualisation formalisée correspond, in fine à la production de savoirs de l'apprenant (Daniel Chartier et Lerbet, 1993).

Une démarche de formation expérientielle considère ainsi la part active de la personne qui se forme afin de participer à l'intégration des savoirs en connaissances (Legroux, 2008 ; Lerbet, 1993a). Dans le cadre de notre approche des dispositifs de formation hybrides et par alternance, nous retenons les activités de récit d'expérience (ou de formalisation conceptualisante) et de production de savoir (ou de conceptualisation formalisée) en tant que composantes d'un cadre de lecture. Ces deux processus mobilisent une narration de soi, de son vécu. Nous retenons que le récit d'expérience prend appui sur des interactions et des échanges au sein du groupe de formation alors que la production de savoirs s'appuie davantage sur un dialogue interne formalisé par écrit et accompagné par le tuteur académique.

L'accompagnement

Les recherches sur les relations d'accompagnement sont nombreuses amenant à les considérer telles une nébuleuse (Paul, 2021, 2004). Dans le cadre de dispositifs de formation par alternance, nous avons constaté le partage de cet accompagnement entre différents acteurs.

Certains disposent d'un rôle défini dans le cadre du dispositif : les tuteurs, les formateurs. D'autres jouent un rôle sans qu'il ne soit toujours formalisé : les collègues de travail et de formation, l'entourage social.

Les accompagnements formels, qu'ils soient réalisés en situation de travail ou en contexte académique, cristallisent les diverses injonctions liées à la formation dont une part reste souvent du domaine de l'implicite (Loquais, 2016). La relation d'accompagnement dans le cadre d'un dispositif de formation porte, en elle-même, un paradoxe toujours présent dans les processus d'autonomie/dépendance (Lerbet-Sereni, 2015 ; Vialle, 2005a)⁴⁶.

Dans une posture d'accompagnement d'un sujet dans son développement, le but de l'accompagnement est de n'être plus utile. Dans ce sens, la place de la confiance est nécessaire à la fois dans la relation d'accompagnement, mais également au sein du groupe (Cornu, 2006 ; Eneau et Simonian, 2009). Certaines études abordent à la fois la reliance et la confiance en considérant le double sens de reliance en français et en anglais (où il signifie à la fois soutien, confiance, ou dépendance, besoin) (Bailly et al., 2018). D'autres travaux ont mis en évidence différents types de confiance (institutionnelle, personnelle et interpersonnelle) pouvant être produites ou favorisées par les interactions et activités vécus en cours de formation (Eneau, 2007, 2016). Ces aspects peuvent difficilement être appréhendés dans une étude restreinte.

Dans le cadre de dispositifs de formation, l'exercice de l'accompagnement est le plus souvent orienté sur des aspects cognitif, affectif et/ou métacognitif. La recherche Hy-sup met l'accent sur ces 3 composantes. Dans la dimension cognitive, il porte sur le soutien au traitement de l'information et à la réalisation des activités (méthodologique). L'accompagnement affectif s'appuie davantage sur un soutien par les pairs. L'accompagnement métacognitif vise l'identification de ses propres processus cognitifs par l'apprenant.

D'autres travaux, dans le cadre d'une formation professionnelle, mettent en avant l'idée d'un accompagnement dit expérientiel qui « comprend [...] les démarches, fonctions, relations et postures permettant d'accompagner l'expérience de l'apprenant dans une visée transformatrice » (Papadopoulou, 2020, p. 306). Ce type d'accompagnement dispose d'une fonction délibérative, orientée sur la prise de décision et considérant les rythmes, besoins,

⁴⁶ Ainsi C. Clénet (2013; 2021) montre que les dispositifs de formation laissent peu le choix à l'alternant quant à son accompagnement alors que dans le même temps, il lui est demandé de se dévoiler dans la relation d'accompagnement. Dans le même sens, Collard-Bovy (2023) identifie une double injonction faite à l'adulte dans l'accompagnement : « se conformer ou culpabiliser » et « s'épancher pour exister ».

contraintes individuelles, comme les règles collectives ; et d'une fonction réflexive qui « permet à l'apprenant la mise en sens de ses expériences vécues en dehors de la formation, dans la vie professionnelle ou sociale. L'intégration des savoirs et compétences acquis dans l'action est, ainsi, rendue possible par une réflexion rétrospective accompagnée » (Papadopoulou, 2020, p. 308).

Au-delà et en complément de cet accompagnement formel organisé au sein du dispositif, les interactions sociales et la présence à distance (Jézégou, 2010) participent à soutenir la réalisation des activités et à maintenir la persévérance en formation (Paquelin, 2014). Cette présence à distance peut être celle d'un tuteur, d'un enseignant, tout comme celle de membres du groupe. Les interactions au sein d'un groupe peuvent favoriser la construction d'une signification aux activités et des apprentissages en profondeur (Deschryver, 2008), mais aussi l'étalement en cours d'activité (Sanojca, 2018).

La diversité des modes et modalités d'accompagnement permet de considérer le degré d'accompagnabilité des dispositifs de formation (G. Leclercq *et al.*, 2014), c'est-à-dire leur propension à distribuer l'activité d'accompagnement et à donner une place importante au sujet à « se faire accompagner ». C'est pourquoi, dans le cadre de lecture des dispositifs, les activités partagées et distribuées d'accompagnement seront intégrées à celles sélectionnées par Hy-sup.

2.1.4. Médiation et médiatisation

Les dimensions de médiation et médiatisation représentent deux dimensions du cadre proposé par la recherche Hy-Sup. Nous précisons ce qui est entendu par ces termes, puis les composantes considérées en tant que cadre de l'étude restreinte.

La médiatisation se définit comme la mise en média à la fois des objets d'apprentissage et des fonctions pédagogiques (Peraya, 2003 cité dans B. Charlier et al., 2006). Les objets médiatisés peuvent être considérés comme des ressources d'apprentissages dotées de fonctions. Les fonctions pédagogiques médiatisées sont diverses : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer (B. Charlier et al., 2006 ; Peraya, 2010). Les fonctions médiatisées correspondent ainsi à un ensemble d'activités au service de l'apprentissage⁴⁷. Le terme de médiation vient du latin *mediator*, *mediare* qui signifie

⁴⁷ Dans la recherche Hy-sup, les composantes 3 à 7 concernent la médiatisation. Elles portent sur des échelles de fréquence de mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (Composante 3), Mise à disposition d'outils de gestion, de

s'interposer, être au milieu. En ce sens, les médiations relèvent d'opérations cognitives. Elles interviennent et s'articulent, au travers d'instruments tels que la pensée, l'attention, la mémoire, etc. (donc dans l'usage), et entre le sujet et l'objet d'apprentissage, qu'il concerne un savoir, une action ou d'autres sujets (soi ou les autres). B. Charlier *et al.* (2006), à partir des travaux de Rabardel et Samurçay (2006) et ceux de Peraya (1999), retiennent cinq types de médiations : sémio cognitive (ou épistémique), sensorimotrice (les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (la relation entre les sujets) et réflexive (sur le sujet lui-même)⁴⁸ (cf. Figure 21).

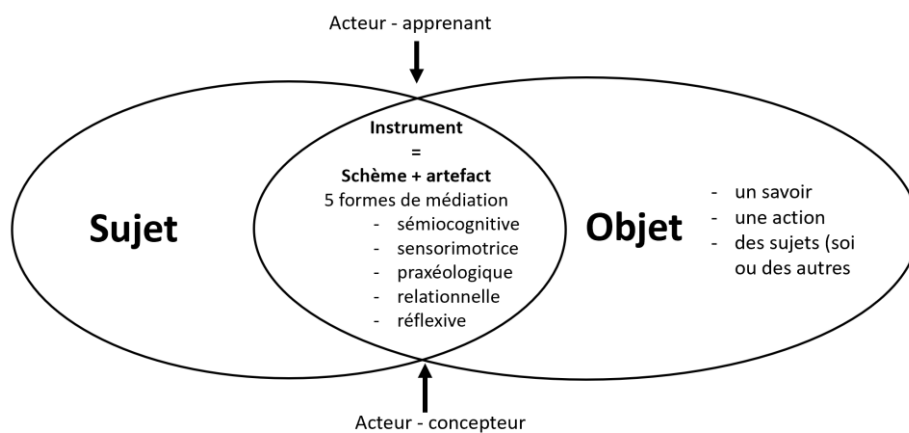


Figure 21 - Représentation de la médiation instrumentale (B. Charlier et al., 2006, p. 479)

Dans le domaine des formations à distance/hybrides, les recherches sur les médiations/médiatisations se sont beaucoup centrées sur les aspects technologiques et la manière dont les sujets s'en emparent ou y sont accompagnés. Dans une approche globale de l'hybridation d'un dispositif de formation, l'hybridation des outils et des ressources, implique une diversité de fonctions, de formats et d'outils mobilisés qui participent des médiations et médiatisations au sein du dispositif (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). De même, dans le cadre des formations par alternance, la diversité d'espaces et de temps a très tôt incité à concevoir des ressources/outils itératifs destinés à favoriser ces médiations (Legroux, 1979; Fernagu, 2018a, p. 88). Ainsi, les ressources et outils ne sont pas exclusivement technologiques. Ils participent d'un système médiateur dont le sujet se saisit selon ses propres intentions. Les activités de partage des expériences vécues en situation de travail avec le

communication et d'interaction (Composante 4), la proposition de ressources sous forme multimédia (Composante 5), la réalisation de travaux sous forme multimédia (Composante 6) et enfin les outils de communication synchrone et de collaboration utilisés (Composante 7).

⁴⁸ Les médiations retenues en tant que composantes du cadre Hy-Sup concernent la possibilité de commentaire et d'annotation de documents par les étudiants (Composante 8), et les objectifs réflexifs et relationnels (Composante 9), elles concernent ainsi davantage les médiations épistémiques, réflexives et relationnelles.

groupe lors des retours en centre et/ou à distance sont identifiées comme des activités de médiation dans leur dimension de conflit sociocognitif (Bougès, 2014).

2.1.5. Le cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance

Cette revue des différentes composantes d'un dispositif permet de construire des ponts entre formation à distance et formation par alternance et plus précisément de repérer leurs dimensions constitutives en complément du cadre déjà défini de la recherche Hy sup. Nous retenons 5 dimensions d'un dispositif de formation hybride et par alternance (cf. Tableau 5).

Articulation des activités en situation de travail, en présence et à distance	
Participation active des étudiants en présence (C1-Hy-Sup)	
Participation active des étudiants à distance (C2- Hy-Sup)	
Activités de production de savoirs	
Espaces-temps	
Volume d'activités au centre de formation / à distance / en situation de travail	
Rythme	
Activités professionnelles négociées avec le terrain professionnel	
Terrains professionnels	
Partenariat, tutorat professionnel et ouverture	
Partenariat	
Evaluations partagées avec l'alternant, le tuteur professionnel, le formateur	
Coconstruction de la formation	
	Ouverture
Recours aux ressources et acteurs externes (C14- Hy-Sup)	
Accompagnement à l'autoformation – tutorat	
	Ouverture
Choix de liberté des méthodes pédagogiques (C13- Hy-Sup)	
Accompagnement	
Accompagnement méthodologique par les enseignants (C10- Hy-Sup)	
Accompagnement métacognitif par les enseignants (C11- Hy-Sup)	
Accompagnement par les étudiants (C12- Hy-Sup)	
Entretiens individuels avec l'alternant	
Médiation	
Possibilité de commentaire et d'annotation de documents par les étudiants (C8- Hy-Sup)	
Objectifs réflexifs et relationnels (C9- Hy-Sup)	
Objectifs d'auto direction	
Objectifs de professionnalisation	
Activités d'expression, d'explicitation des expériences avec le groupe de pairs	
Médiatisation	
Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (C3- Hy-Sup)	
Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction (C4- Hy-Sup)	
Ressources sous forme multimédia (C5- Hy-Sup)	
Travaux sous forme multimédia (C6- Hy-Sup)	
Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés (C7- Hy-Sup)	
Mise à disposition d'outils partagés avec les tuteurs professionnels	
Outils partagés avec les tuteurs professionnels	

Tableau 5 - Cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance (Bluteau, 2020)

- articulation des espaces-temps de formation et des activités qui s'y réalisent ;
- partenariat notamment au travers du tutorat en entreprise, et l'évaluation partagée ;
- accompagnement au service de l'autoformation ;
- médiation professionnelle et collective au travers des retours d'expérience partagés, plus personnelle et autonomisante dans leur caractère réflexif et autoréférencé ;
- médiatisation des ressources et des instrumentations de l'alternance.

Le cadre reprend les composantes de la recherche Hy-sup (présentés en alignement à droite). Il autorise donc un traitement au regard des typologies identifiées par cette recherche. Au-delà, il intègre des éléments permettant de préciser les espaces, temps et rythmes de formation, les activités de formation en situation de travail et la place d'autres acteurs dans le dispositif.

Ce cadre de lecture vise à objectiver des dispositifs considérés en tant qu'organisation de « situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation » (Lameul *et al.*, 2009, p. 10). En ce sens, c'est un construit destiné à appréhender l'organisation déclarée du dispositif étudié, ce que nous avons appelé une étude restreinte du dispositif à la suite des travaux de G. Leclercq (2022). Il représente donc uniquement un outil de description ou de caractérisation du dispositif dans un registre que nous avons qualifié de méso-scopique. Nous précisons la méthodologie employée.

2.2. Méthodologie de collecte et traitement

L'objectif de cette première exploration des dispositifs de formation hybrides et par alternance est d'identifier leurs composantes à partir du cadre de lecture proposé (cf. Tableau 5) afin de parvenir à une compréhension plus fine de leurs différentes formes. Dans la perspective d'une étude étendue des dispositifs, l'objectif est également de cerner les liens et reliances souhaités par les concepteurs du dispositif pour les personnes en formation.

Nous avons identifié dix-huit MFR mettant en œuvre des dispositifs de formation hybrides et par alternance à l'échelle du réseau national des MFR début 2020. Nous avons construit notre travail de recherche dans une logique mixte à des fins de triangulation méthodologique (Mucchielli, 1996). Sur les dix-huit repérés, nous avons réalisé treize entretiens semidirectifs auprès d'initiateurs ayant répondu positivement à notre sollicitation. Ces entretiens portaient sur les origines du dispositif, leur conception, leur mise en œuvre et leur perception de leurs effets. À la suite de ces entretiens, dans une visée descriptive, nous avons utilisé un formulaire

construit à partir du cadre de lecture défini (cf. Tableau 5). Dans une visée descriptive, ce formulaire nous permet de collecter des données à base d'échelles d'attitude (cf. Annexe 5).

Chaque entretien s'est déroulé à distance. Le formulaire a été transmis après l'entretien, il a obtenu 11 réponses. Les entretiens ont été transcrits, puis, les éléments de sens des entretiens ont été identifiés en plusieurs itérations et « allers-retours » entre le corpus recueilli et les concepts mobilisés. Pour les questionnaires, nous avons tout d'abord réalisé un traitement par pondération des échelles d'attitude. Ces données qualitatives et quantitatives, issues des entretiens et questionnaires sont assemblées en treize fiches de cas. Un dispositif correspondant à un cas. Chacun des cas est structuré à partir des éléments issus de la collecte et comprend les éléments descriptifs idéal, fonctionnel et vécu du dispositif du point de vue de son initiateur. Nous avons ensuite réalisé un dernier traitement transversal aux treize cas sur les mêmes catégories. Nous présentons les résultats de ce traitement transversal.

2.3. Résultats

Dans le cadre de cette étude des dispositifs de formation hybrides et par alternance, nous nous sommes focalisés sur les discours de leurs concepteurs. Dans ce cadre, nous avons identifié deux éléments de résultats en cohérence avec notre objectif de recherche : une meilleure identification et compréhension de ces dispositifs tels que conçus et les liens visés par les ingénieries de ces dispositifs ou reliances prescrites.

2.3.1. Présentation générale des dispositifs étudiés

Les dispositifs de formation que nous avons explorés au travers de notre étude sont tous des dispositifs de formation professionnelle hybrides et par alternance (Bluteau, 2020). Les effectifs concernés par ces dispositifs sont de petits effectifs, en moyenne, cela représente des groupes de 18 personnes. 9 dispositifs sur les 13 portent sur les formations professionnelles continues (avec des financements publics ou des financements professionnels), 2 sur des formations initiales par alternance sous statut scolaire et 2 sont en apprentissage. 4 dispositifs préparent à des certifications de niveau 5, 4 à des niveaux 4, 2 à des niveaux 3 et 2 à des niveaux 1. Un dispositif n'est pas lié à un niveau de certification.

2.3.2. Un continuum des dispositifs

Nous avons pu constater que les dispositifs de formation hybrides et par alternance mobilisent *a minima* 3 environnements de formation différents : en présentiel, à distance (ni en présentiel, ni en situation de travail) et en situation de travail. Les équilibres, les volumes, les fréquences et les modalités de combinaison des activités dans chacun de ces environnements restent très variables en fonction des dispositifs. Ainsi, nous constatons que le volume d'activité à distance reste minime dans l'ensemble des dispositifs. Il représente en moyenne 18 % du temps de la formation. Les dispositifs de formation s'appuient de manière massive sur le temps de formation en situation de travail. La production de savoirs sur les expériences en situation de travail représente une activité structurante et fréquente entre ces espaces-temps quelle que soit la modalité : en milieu professionnel, en présence, à distance.

Ces dispositifs sont ouverts dans le sens où ils mobilisent des ressources, experts extérieurs, mais aussi les professionnels comme co-formateurs en situation de travail. Cette ouverture constitue un élément structurant. Les bilans entre l'alternant, le professionnel et un membre de l'équipe pédagogique sont réalisés dans tous les dispositifs, de même qu'une pratique d'accompagnement individualisé. La dimension d'accompagnement est celle où les pratiques déclarées sont les plus homogènes. Parmi les pratiques, les entretiens individuels sont plus fréquents en présence, mais existent également à distance. Les pratiques d'accompagnement qu'elles soient collectives, en lien avec le groupe, réflexives ou métacognitives sont fréquentes (souvent) voire très fréquentes (toujours) pour 9 des 10 dispositifs. Elles portent à la fois sur une meilleure connaissance de ses processus d'apprentissages comme sur leurs méthodologies.

Les médiatisations prennent appui sur des espaces numériques (plateforme, cloud ou réseau social) au service des différentes fonctions de ces dispositifs (pédagogique souvent, de communication également). Les usages sont plus ou moins centrés sur le dispositif, sur le groupe ou sur l'individu en fonction des choix et des possibilités laissées aux utilisateurs par les concepteurs. La tendance reste centrée sur une maîtrise des médiatisations par le moniteur.

À partir de cette étude transversale, nous identifions un continuum des dispositifs allant d'une alternance classique à une alternance hybride (cf. Figure 22). Alors que l'alternance classique articule deux environnements formels de formation, les dispositifs de formation hybrides et par alternance articulent trois environnements (présentiel, distanciel, expérientiel). Tous deux sont portés par une conception partenariale visant la formation professionnelle, personnelle et sociale des personnes accompagnées. Entre ces deux archétypes de dispositifs, l'alternance

médiatisée mobilise deux espaces-temps de formation, cependant, elle initie, dans ses ingénieries pédagogique ou d'accompagnement, des médiatisations technologiques. Elle mobilise également un espace-temps de formation à distance sans que pour autant leur ingénierie de formation ne soit structurée. Le temps à distance s'apparentant davantage à du travail personnel.

Dans une alternance hybridée, l'articulation des trois espaces-temps de formation (présentiel, distanciel, expérientiel), dans une conception partenariale, vise la formation professionnelle, personnelle et sociale. Ces dispositifs accompagnent l'alternant comme acteur central et mobilisent des productions de savoirs et partages d'expériences, des médiations et médiatisations selon une mise en œuvre collaborative.

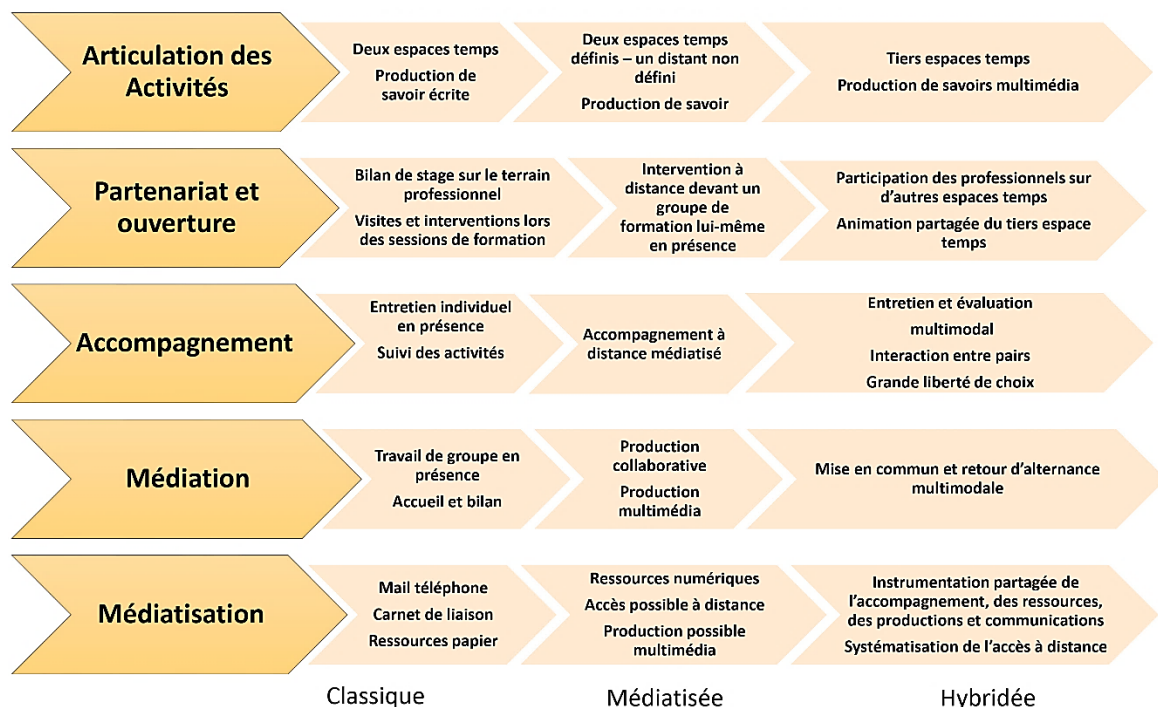


Figure 22 - Un continuum des alternances instrumentées (Bluteau, 2020)

Cette étude restreinte des dispositifs permet de les situer dans un continuum au regard de leur intégration de la distance en formation (cf. Figure 22). Au-delà, à travers les échanges avec les concepteurs des dispositifs, nous identifions certaines activités destinées à permettre le lien entre des différentes activités vécues au sein du dispositif.

2.3.3. Liens souhaités au travers des dispositifs

Les dispositifs de formation par alternance hybrides prescrivent différents liens au travers des activités, médiations et médiatisations qu'ils proposent. Nous les identifions tout autant par les visées, le fonctionnement et le vécu du dispositif partagé par leurs concepteurs. Nous constatons que l'hybridation des dispositifs de formation ne détruit pas le lien

d'accompagnement auquel sont attachés les concepteurs de formation. De plus, il semblerait le transformer en le rendant possible dans des espaces-temps au sein desquels il n'était pas mobilisé précédemment. Au-delà, nous constatons une visée partagée entre les concepteurs, un lien prescrit à travers le dispositif (cf. Figure 23).

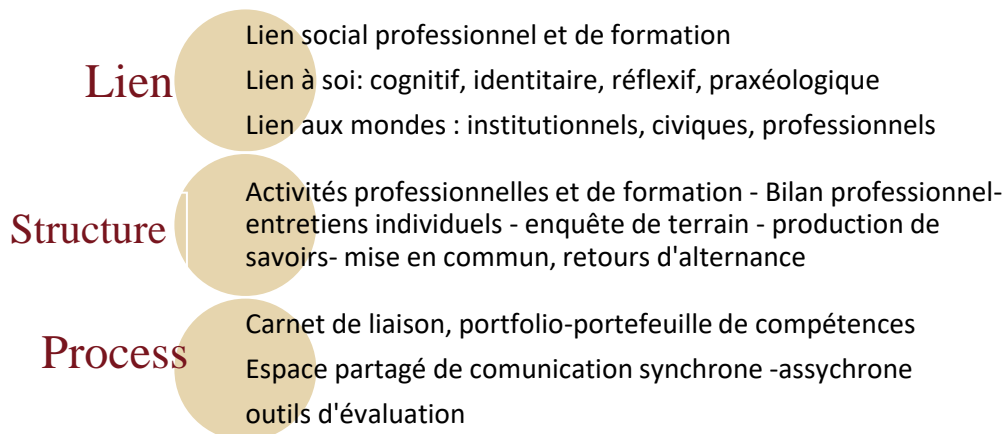


Figure 23 - Les prescrits de reliance à travers les activités et ressources interfaces dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance

Ces liens correspondent à un résultat attendu à travers la réalisation d'activités situées dans l'un ou l'autre des espaces-temps : des interactions sociales au sein de l'équipe du lieu de stage, des activités professionnelles partagées entre les membres du groupe de formation en présence ou via une plateforme. Certaines de ces activités peuvent ainsi se développer dans un seul environnement. Cependant, les plus spécifiques et nombreuses se situent *entre* les environnements de formation, en interface et ouvrent sur des liens à soi, des liens aux autres et des liens aux mondes visés. Les activités destinées à permettre ces liens sont à la fois les activités professionnelles de formation situées dans chacun des environnements identifiés, mais également les bilans, les entretiens, les activités d'enquête de terrain, de production de savoir, de partage des expériences. Ces activités semblent destinées à structurer le lien visé. Pour soutenir la démarche, certaines médiatisations sont proposées, elles prennent appui sur des environnements numériques permettant la communication, mais également sur des supports plus anciens tels que le livret d'alternance ou le carnet de liaison ou les portefeuilles de compétence.

L'émergence d'un nouvel environnement de formation dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance ouvre de nouvelles opportunités pédagogiques. Celles de convoquer des traces d'expériences et de mobiliser de nouvelles interactions avec et entre différents acteurs des dispositifs. Autant de pistes à explorer tant du point de vue de la pratique de formation que de la recherche.

3. Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons cherché à structurer la manière dont nous pouvions porter un regard scientifique sur les dispositifs de formation. Pour ce faire, nous avons d'abord défini le sens donné au dispositif (Albero, 2010) et la manière de situer son observation (G. Leclercq, 2022). Ainsi, nous avons précisé le registre de notre étude, entre le registre *méso* et *micro*, des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Nous cherchons en effet à considérer les interactions et la manière dont elles forment un dispositif vécu (Albero, 2010) ou activé (G. Leclercq, 2022) pour les personnes en formation. Nous avons ensuite procédé à une première étude, qualifiée de restreinte, des dispositifs de formation hybrides et par alternance. L'étude restreinte d'un dispositif permet de caractériser celui-ci dans une représentation stabilisée. Elle prend appui sur le regard des concepteurs, mais n'observe pas le vécu du dispositif du point de vue des apprenants (ce que fait une étude étendue). Pour réaliser cette étude restreinte, nous avons défini un cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance nous permettant de réaliser une première exploration de 13 dispositifs. Cette première exploration a mis en évidence un continuum des dispositifs entre une *alternance classique* et une *alternance hybridée*. Dans cette dernière forme, apparaît un nouvel espace-temps formel de formation, l'espace-temps distant, questionnant ainsi les équilibres et l'organisation d'une alternance dite *intégrative*. Nous constatons, à ce stade de l'étude, que les concepteurs partagent des visées communes vis-à-vis des personnes qu'ils accompagnent en formation : des *liens* souhaités que les personnes devraient être à même de développer à travers l'expérience de formation.

Ces résultats orientent notre recherche vers des précisions sur ce qui pourrait être défini comme une alternance *intégrative*.

Synthèse des premiers questionnements

Dans cette première partie, nous avons exploré le terrain de recherche des Maisons Familiales Rurales afin de cerner ses particularités. Nous avons ensuite envisagé les évolutions de la formation professionnelle et les questions ouvertes aux organisations quant à leurs ingénieries de formation, pédagogiques et d'accompagnement développées ou attendues au regard, notamment, du numérique en formation. Dans un troisième chapitre, nous nous sommes intéressés aux dispositifs de formation hybrides et par alternance afin d'élaborer un cadre de lecture de leurs caractéristiques.

Ces explorations nous montrent tout d'abord qu'au-delà d'une injonction, les usages du numérique ou de la distance en formation semblent à la fois peu développés et documentés par la recherche en formation professionnelle et formation d'adultes. Répondant à des incitations du marché, les organisations de formation développent des ingénieries où la question de l'expérience apprenant ne semble pas toujours centrale. L'exploration conduite auprès de 13 concepteurs de dispositifs de formation hybrides et par alternance révèle qu'une des visées qu'ils partagent est celle de la construction « d'un lien » par l'alternant entre les différentes expériences vécues au service de son projet de formation. Ainsi, les dispositifs étudiés souhaitent unanimement permettre des liens pour les personnes qui s'y engagent. Or, s'ils sont prescrits, ils ne semblent pas faire l'objet d'ingénieries clairement identifiées ou renouvelées par, ou grâce aux usages numériques. Comment envisager cette prescription de liens au sein de dispositifs affirmant dans le même temps une visée d'autonomisation et d'émancipation ? Comment envisager ces reliances au sein de dispositifs de formation par alternance *intégrative* ?



PARTIE II

Les interactions sujet /situations
au cœur
d'une alternance *à visée intégrative*

La première partie de notre travail a mis en évidence des prescriptions de reliances de la part des concepteurs des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Ces reliances prescrites par les concepteurs ne semblent pas clairement définies tant dans ce qu'elles signifient en tant que visée pour le sujet qui se forme tout autant que dans les ingénieries destinées à permettre ces liens. C'est pourquoi, avant de mener notre étude empirique sur la manière dont les sujets seraient mis en situation de créer ces liens, il nous semble nécessaire d'explorer plus en profondeur les manières d'envisager les ingénieries de l'alternance et les reliances qui y seraient vécues à travers les interactions entre le sujet et les différents environnements de formation et d'expériences.

Cette seconde partie se compose de deux chapitres.

Le chapitre 4, *Eclairer les interfaces et reliances d'une alternance à visée intégrative*, s'attache à préciser les manières d'appréhender la visée intégrative et l'action d'intégration du sujet en formation par alternance.

Le chapitre 5, *Etudier les capacités du sujet en situation*, envisage le cadre d'analyse des capacités dans son usage de recherche tout autant qu'au service des questionnements éthiques se posant à toute personne portant un projet d'éducation.

Chapitre 4-

Éclairer les interfaces et reliances d'une alternance à *visée intégrative*

Notre première étude restreinte des dispositifs a ouvert des questionnements et des perspectives pour notre recherche. Dans l'objectif d'une étude étendue du vécu de ces dispositifs, l'alternant peut être considéré à l'image de Janus, Dieu des portes, afin d'appréhender les passages qu'il vit dans l'espace, dans le temps et dans l'être (Dijos, 2012). Ces passages sont alors composés d'environnements multiples, mais également d'entre-deux. Il nous semble en effet que si les activités et situations d'apprentissages situées dans chacun des environnements ont déjà fait l'objet de recherches, c'est peu le cas pour ce qui concerne ces « sas », temps de rupture-lien, espace transitionnel (Bougès, 2013), situations d'entre-deux, d'intermède (Maubant, 2013), situés en interface (Renier et Guillaumin, 2022). L'interface est alors entendue comme « toute construction ou artefact humain, permettant de relier deux systèmes » (Renier et Guillaumin, 2022, p. 228).

Nous envisageons que vivre ces passages dans les entre-deux ne suffise pas, en soi, à produire des apprentissages « signifiants », mobilisant « la construction de liens et de séparations entre théorie et pratique » (Violet, 1997, p. 7). Les liens souhaités et les activités destinées à les soutenir attestent, *a minima*, de cette visée de reliance portée par les concepteurs de dispositifs. Or, il semble que ces situations « constituent une telle évidence pour les formateurs qu'ils négligent souvent de les exploiter à des fins d'apprentissage. Elles échappent sans doute en partie aux formés » (Maubant, 2013, p. 160). Ainsi, nous envisageons que certaines activités, situées entre les environnements participeraient à la construction d'apprentissages signifiants pour le sujet dans une dimension synchronique de l'apprentissage participant ainsi du caractère *intégratif* du dispositif.

Il nous a alors semblé nécessaire de revenir sur les différentes approches de l'alternance et de questionner, notamment le sens donné à une alternance qualifiée d'*intégrative*. Ne serait-ce pas, en définitive une alternance qui vise la création de liens entre les expériences ?

1. Interfaces et potentiel intégratif de l'alternance

L'étude des dispositifs de formation hybrides et par alternance nous pousse à envisager et définir les relations entre les différents environnements de formation qu'elle mobilise. En effet, à l'issue d'une première exploration, nous identifions les situations d'entre deux et leurs activités comme possiblement propices à relier les vécus éclatés dans des environnements multiples. Selon la même logique, certaines typologies distinguent l'alternance d'organisation pédagogique des activités en les qualifiant de juxtapositive, associative ou copulative (Bourgeon, 1979) selon le degré de communication entre les logiques de production (entreprise) et de formation (école). C'est en ce sens que Geay considère que l'alternance comprend un système interface composé de « quatre dimensions essentielles (institutionnelle, pédagogique, didactique et personnelle) mais qui vont être spécifiées, déterminées, colorées par la situation d'entre-deux, c'est-à-dire par *les interactions* entre le système école et le système travail » (1998, p. 34). Ainsi, l'environnement scolaire comme l'environnement professionnel disposent de leurs propres logiques et fonctionnements qu'un dispositif de formation par alternance cherche à mobiliser à des fins de formation. Dans ces dispositifs, « l'apprenant n'est pas simplement usager ; il est aussi bel et bien le concepteur d'une alternance encadrée par le dispositif » (Boudjaoui et Leclercq, 2014, p. 30). En effet, considérer l'alternance comme un écosystème de développement de l'expérience engage à s'intéresser aux liens qui en favorisent le développement dans l'ensemble des espaces qu'elle relie.

Dans cette section, nous envisageons les dispositifs de formation par alternance ou hybrides en tant que dispositifs ensembliers (J.-M. Barbier, 1997). Considérant leurs environnements multiples, nous nous demandons, en définitive, ce qui participerait ou ce qui ferait de ces dispositifs des écosystèmes propices au développement des individus. Nous faisons un tour d'horizon des typologies produites sur l'alternance afin d'envisager la manière dont sont pensées les interactions entre les environnements qu'elle associe à des fins de formation. Nous envisageons, en cohérence avec l'idée de système interface proposée par Geay (1998) de préciser les manières d'envisager le caractère *intégratif* de ces dispositifs. Dans la perspective d'appréhender ce caractère *intégratif* du point de vue du sujet qui apprend, nous explorons la reliance comme indicateur possible d'une activité intégrative de ce sujet.

1.1. Dispositifs ensembliers et système interface

Appréhender ou problématiser l’alternance, c’est rencontrer quelques obstacles (Zaouani-Denoux, 2020, p. 3). Tout d’abord, celui d’un « réductionnisme dualiste » entre idéaux organisationnels ou pédagogiques qui orientent fréquemment les recherches scientifiques dans le domaine. Mais aussi un « réductionnisme nominal » qui a conduit les travaux dans le champ de l’alternance à produire des classifications ou catégorisations. Ces travaux, nous dit Zaouani-Denoux, sont centrés sur les enjeux contextuels et pratiques plus que sur des approches d’une alternance en tant que champ de recherche spécifique. En effet, en France, l’approche de l’alternance renvoie d’abord aux dispositifs développés pour favoriser les liens emplois-formation, que cela concerne les jeunes sous statut scolaire, les apprentis ou les adultes (Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2013).

Nous rejoignons Zaouani-Denoux (2020) considérant que les recherches développées sur l’alternance empruntent différents chemins, parfois en sillon, en fonction des terrains et objets de travail ; ainsi, nous en identifions dans le champ du travail social (Fourdrignier, 2015 ; Mauduit-Corbon, 1999 ; Plante et Catalan, 2018), de la santé (Demol, 2017), la formation supérieure (Balas et Riem, 2014 ; Besson *et al.*, 2004 ; Boudjaoui, 2003, 2019 ; Eneau *et al.*, 2014 ; Fernagu-Oudet, 2007b ; Pentecouteau, 2012 ; Veillard, 2000), la formation professionnelle initiale (C. Arnaud et Vanwildemeersch, 2007 ; Ganivet-Rapicault, 2023 ; Schwartz, 1977), et la formation des adultes (Denoyel, 1999 ; Eneau, 2016a ; Papadopoulou, 2020 ; Plateau *et al.*, 2019 ; Vanhulle *et al.*, 2007 ; Zaouani-Denoux, 2011) voire la formation des enseignants (Amblard, 2015 ; Balslev *et al.*, 2022 ; Bougès, 2013 ; Escalié et Magendie, 2022 ; Malglaive, 1975 ; Violet, 1997).

Si l’alternance est un objet de recherche installé en sciences de l’éducation, il existe de nombreuses manières d’appréhender et de problématiser l’alternance (Zaouani-Denoux, 2020) considérant qu’ « il n’y aurait [...] pas de modèle unique de l’alternance, mais des alternances ; les configurations organisationnelles et pédagogiques pouvant être nombreuses, les enjeux, les logiques et les mises en acte multiples » (Fernagu-Oudet, 2010, p. 85). Consciente de ces configurations plurielles (Maubant et Gremion, 2022), nous nous proposons malgré tout, de considérer l’alternance en tant que fait social total (Jobert, 2012).

Nous retenons, à ce titre, la définition suivante : les « formations en alternance sont des modes d’organisation de parcours éducatifs qui articulent plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs

modalités d’apprentissage (Mathey Pierre, 1998). Elles constituent des architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (J.-M. Barbier, 2007) qui impliquent souvent une ingénierie sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et personnel (Geay, 1998) » (Boudjaoui et Leclercq, 2014, p. 29). En ce sens, et selon cette définition, les dispositifs de formation par alternance peuvent *a priori* être considérés comme des dispositifs articulant plus que des espaces et des temps de formation : des modalités d’apprentissage.

Ainsi, pour comprendre l’alternance, nous considérons les systèmes dont elle est composée. Geay, dans des travaux toujours actuels, a mis en évidence les deux systèmes qu’il comprend, représentés comme contradictoires ; le système travail et le système école présentée en Figure 24 (Geay, 1998). Face à cette dualité de logiques, Geay indique :

la mise en système d'une telle dualité antagonique ne peut être que *l'institution d'un tiers médiateur*, instituant de la reliance entre les frères séparés, et du dialogue entre les logiques conflictuelles. Chacun a son mot à dire sur la formation. C'est pourquoi le fondement de toute alternance éducative ou pédagogique se trouve dans l'existence d'un système interface entre le système travail et le système école. *Sans interface, l'alternance est un leurre*, elle ne peut pas fonctionner. (Geay, 1998, p. 55)

Dans le système interface, Geay identifie quatre dimensions : institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle.

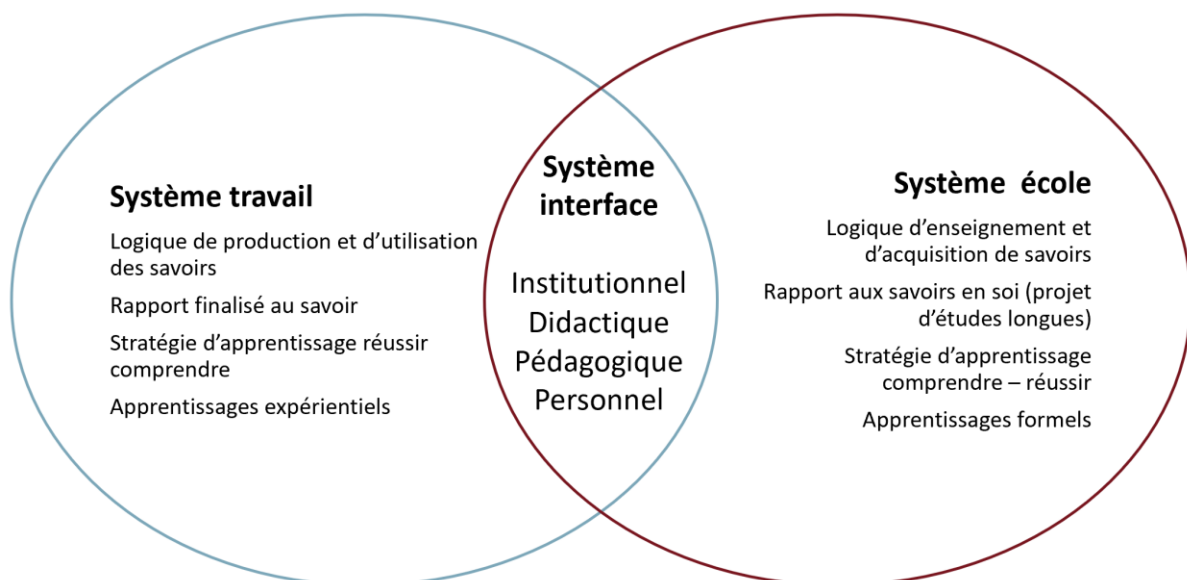


Figure 24 - Système Alternance (Geay, 1998, p. 35)

Pour Geay (1998, p. 57), au niveau institutionnel, l’interface entre les deux systèmes s’appuie sur « le partenariat école-entreprise » et « la co-responsabilité à parité d’estime ». Certaines recherches ont plus particulièrement porté sur cette dimension. Nous pouvons citer, à titre d’exemple Boudjaoui (2003), J. Clénet et Gérard (1994), Fonteneau (1993), Ulmann (2018)

dont les travaux, portant sur le partenariat montrent la complexité de la mise en relation des systèmes dans leur dimension institutionnelle.

Au niveau didactique, à partir de la mise en évidence de rapports aux savoirs supposés dominant dans chacun des espaces, l'interface suppose *a priori*, une dialectique entre eux. Pour Geay (1998, p. 57), cette dialectique trouve un point d'ancrage dans la compétence à partir d'« une démarche inversée, partant du métier » et une « concertation interdisciplinaire ». Cette démarche inversée préfigure certaines logiques de classes inversées dans le sens actuel (Papadopoulou, 2019).

Au niveau pédagogique, Geay reprend, à l'appui de Piaget, la boucle Réussir-Comprendre et Comprendre-Réussir et indique « À l'entre-deux, l'alternance doit faire tourner la boucle réussir comprendre dans les 2 sens » (Geay, 1998, p. 49). Ainsi, selon lui, une pédagogie située en interface, prendra appui sur le partage de savoir et le double tutorat, le partage du pouvoir de former (J. Clénet et Gérard, 1994).

Enfin, au niveau personnel, Geay indique que les activités mobilisées dans le système interface de l'alternance prennent appui sur une production de savoir et une gestion du temps en autonomie. « À l'entre-deux, l'alternance est une autre manière d'apprendre : elle oblige l'apprenant à confronter les savoirs transmis à l'école au savoir produit par son expérience. L'alternance implique une démarche autonome de production de savoir » (Geay, 1998, p. 53).

Ce système interface, pourrait sembler si simple, ainsi posé sur le papier. Mais en réalité, loin d'être un système unifié, le système alternance est fondé sur le paradoxe et la contradiction au sein de chacune des dimensions identifiées. En ce sens, le système interface cherche à mettre en relation des logiques, des rapports aux savoirs, des stratégies d'apprentissages et des types d'apprentissage différents au service du développement du sujet. Il peut être qualifié de *simplex* : à la fois simple et complexe (Berthoz et Petit, 2014). Ainsi pensée, l'alternance invite à une approche ensemblière permettant de « penser la cohérence propre de chacun des modes de socialisation [systèmes] ainsi convoqué par le dispositif [...] mais également [...] en mesure de penser le mode de régulation d'ensemble du dispositif » (J.-M. Barbier, 1997, p. 60). Nous allons explorer les différentes typologies afin de mieux comprendre comment elles nous renseignent sur ces interfaces et leurs articulations.

1.2. Les typologies d’alternance

Les typologies de l’alternance sont foisonnantes. « Sur le plan pédagogique, plus de 56 termes qualifieraient les formes d’alternance (Zaouani-Denoux, 2019) » (Fernagu, 2022a, p. 4). La synthèse présentée en Tableau 6, réalisée à partir d’une revue de littérature, cherche à positionner chacune des typologies rencontrées au sein du système interface tel que l’a défini Geay (cf. Figure 24). L’étude de ces différentes typologies montre qu’elles ne situent pas explicitement la dimension à laquelle elles se réfèrent. Soit elles couvrent une seule dimension comme c’est le cas de celle de Bourgeon (1979), qui se centre sur une dimension institutionnelle, soit elles se réfèrent à différentes dimensions sans les situer explicitement. Ainsi, Pentecouteau (2012) propose une typologie qui se réfère à des dimensions institutionnelles, didactiques et personnelles. Peu de typologies sont étayées par des travaux empiriques et les définitions restent générales. Elles proposent souvent des « idéaux-types » de l’alternance. Néanmoins, les définitions de ces idéaux types restent floues, et des termes identiques sont employés dans différentes dimensions pour décrire des éléments du système alternance de manière, parfois, contradictoire. C’est notamment le cas pour le terme *intégratif*, associé à l’alternance et repris de manière majoritaire par l’ensemble des typologies, dont l’usage peut parfois laisser penser le caractère *intégratif* d’une alternance dans une dimension normative ou fusionnelle assez éloignée des approches initiales de ce type d’alternance.

Dans le Tableau 6, nous avons ainsi référencé les auteurs, par ordre chronologique en les situant dans la ou les dimensions d’interface auxquelles ils se réfèrent. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le contenu de leur propos et avons cherché, autant que possible, à situer le registre de celui-ci :

- les typologies institutionnelles centrées sur les logiques des institutions engagées dans l’alternance et leurs interrelations, ou non;
- les typologies didactiques centrées sur les savoirs, les rapports aux savoirs et leurs articulations ou non ;
- les typologies pédagogiques centrées sur les stratégies d’apprentissages mobilisées et leurs articulations, ou non ;
- les typologies personnelles centrées sur les apprentissages vécus dans et entre les espaces de formation.

Nous avons cherché, autant que possible, à identifier les auteurs princeps. Nous nous sommes ainsi limités aux auteurs ayant explicitement formulé une typologie ou complété une typologie existante. La partie droite du tableau formalise les différentes typologies en tentant

de les mettre en correspondance les unes avec les autres. Cet exercice, toujours discutable, vise à clarifier les éléments de sémantique employés.

En France, les premières typologies documentées viennent de Bourgeon (1979) pour la dimension institutionnelle, de Malglaive (1975) pour les dimensions didactique et pédagogique et de Lerbet (1981) pour la dimension personnelle.

Interface	Auteurs	Relations au sein du système interface		
		- Faible- inexistantes		+ Fortes
Institutionnelle Typologie centrée sur les logiques des institutions	(Bourgeon, 1979)	Juxtapositive	Associative	Copulative
	(Daniel Chartier, 1985)	Juxtapositive	Associative	de type intégratif
	(Lerbet, 1981) (Lerbet, 1993b)	Juxtapositive	Associative	Copulative « Intégrative »
	(Pentecouteau, 2012)	Juxtapositive	Associative	Réelle- Intégrative
Didactique Typologie centrée sur les rapports aux savoirs	(Malglaive, 1975)	Fausse	Approchée	Réelle-Articulation
	(Jorro, 2007)	Juxtapositive		Intégrative Projective
	(Maubant, 2007)	Alternance Juxtaposition	Alternance exploitation	Alternance production
	(Pentecouteau, 2012)	Juxtapositive	Associative	Réelle- Intégrative
	(Veillard, 2019)		Disruptive	Intégrative Connective
Pédagogique Typologie centrée sur les stratégies d’apprentissage mobilisées	(Malglaive, 1975)	Fausse	Approchée	Réelle-Articulation
	(Daniel Chartier, 1985)			Pédagogie de type intégratif
	(Regnier, 1998)	Juxtapositive	Déductive Inductive	Intégrative
	(Meirieu, 2006)	Aléatoire	Juxtapositive	Interactive
	(Maubant, 2007)			Alternance dialectique Alternance intégrative
	(Fernagu-Oudet, 2010)	Organisationnelle		Dialectique Circonstancielle
Personnelle Typologie centrée sur les apprentissages vécus	(Lerbet, 1981)	Alternance- Rythme	Alternance- Renversabilité	Alternance-réversibilité
	(Daniel Chartier, 1985)			Pédagogie de type intégratif
	(Regnier, 1998)	Juxtapositive	Déductive Inductive	Intégrative
	(Jorro, 2007)	Juxtapositive		Intégrative Projective
	(Fernagu-Oudet, 2010)	Trajectoire autorégulée		Trajectoire auto-co-régulée Trajectoire Auto-hétéro-régulée
	(Pentecouteau, 2012)	Juxtapositive	Associative	Réelle- Intégrative

Tableau 6 - Les différentes typologies de l’alternance situées dans leurs dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogique ou personnelles.

Si l’approche de Bourgeon (Bourgeon, 1979) a été retenue comme centrée sur la dimension institutionnelle, c’est parce que son propos se centre sur les relations Travail-Ecole à l’échelle de l’organisation (Zaouani-Denoux, 2020). La typologie de Bourgeon prend appui sur les liens créés et entretenus entre le système travail et le système école en considérant que chacun des systèmes joue un rôle formatif. Il distingue ainsi une alternance juxtapositive où aucune liaison n'existe entre le système travail et le système école, une alternance associative, où des

relations existent, mais dans une moindre mesure. Dans une alternance copulative, les interactions entre les deux sont fréquentes et réciproques dans une idée de synchronisation des moments d’activité en une « compénétration effective des milieux de vie socio-professionnels et scolaire en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p. 37). Il précise que cette alternance « suppose une étroite connexion entre les deux moments d’activité à tous les niveaux, qu’ils soient individuel, relationnel, didactique ou institutionnel » (Bourgeon, 1979, p. 37). Cette approche rejoint alors la connectivité étudiée par Bank (2019). Il n’y est pas fait mention d’un changement de nature ou de type des activités dans l’un ou l’autre des systèmes, mais de « rendre communicant logique de l’école et logique de la production » (Vialle, 2005, p. 15). D’autres auteurs se réfèrent à la typologie de Bourgeon sans la remettre en cause. Elle nous semble adaptée si nous la conservons pour un usage dans une approche d’interface institutionnelle.

Dans la dimension didactique et pédagogique, Malglaive (1975) propose une typologie issue de sa pratique de formation de formateurs en mettant en évidence une fausse alternance, une alternance approchée et une réelle alternance. La fausse alternance se réfère au cursus de formation n’établissant « aucun lien explicite entre formation et activités pratiques » (Malglaive, 1975, p. 36). L’alternance approchée se situe davantage dans une logique d’observation de terrain. Dans l’alternance réelle, la visée est « une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d’effectuer un recul réflexif sur cette mise en œuvre. » (Malglaive, 1975, p. 37). Au-delà du débat qui a pu avoir lieu sur les termes de vrai ou de fausse alternance, nous constatons ici que ce qui est en jeu porte davantage sur les situations et activités formatives dans les deux espaces-temps de formation. Dans l’alternance réelle ou articulée, une forme de synchronicité est également recherchée.

Une approche récente, de Veillard (2019), propose un angle complémentaire en envisageant l’alternance à partir des ruptures. Partant du principe que ce qui caractérise l’alternance est davantage la rupture, sa conception d’une alternance de type intégratif considère qu’elle cherche à réduire les ruptures pour favoriser les transferts entre les terrains d’apprentissage. Dans cette approche, que nous qualifions davantage de fusionnelle, car elle chercherait à effacer les différences, il met en évidence la complexité de mise en œuvre de ce type d’alternance. Veillard donne l’exemple d’environnements contraints où la souplesse ne permet pas toujours les ajustements et rapprochements prévus dans une approche intégrative au niveau didactique. Il invite alors à considérer des approches disruptives ou connectives.

Dans une approche disruptive, la rupture entre les espaces de formation est assumée et considérée comme possiblement formative à partir du moment où, dans le dispositif des activités spécifiques sont mises en œuvre pour permettre à l'alternant d'analyser ces situations. Dans une approche connective, Veillard recense des expériences qui, considérant les ruptures entre les espaces, tente de les relier et de les connecter afin de faciliter l'intégration des savoirs de chacun des espaces en connaissance pour l'alternant. La typologie proposée montre en définitive différentes approches d'une « didactique de l'alternance » qui, de notre point de vue, peuvent se penser de manière articulée.

Pour ce qui concerne la dimension pédagogique, initialement, il y avait peu de distinction entre une approche didactique et pédagogique dans les typologies. À partir de l'approche de Malglaive, la typologie développée par Regnier nous paraît plus précise et éclairante (Regnier, 1998). Il envisage l'alternance juxtapositive comme laissant le sujet en formation construire ses compétences à partir des connaissances acquises au sein des deux terrains. Regnier propose ensuite une approche déductive qui considère le terrain professionnel comme espace de mise en œuvre des connaissances acquises à l'école. À l'inverse, l'approche inductive considère que « l'acquisition de connaissances formalisées est le résultat de la généralisation des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel » (1998, p. 13). Enfin, dans une alternance intégrative, « le sujet en formation construit ses compétences dans un lent processus dynamique impliquant inter-activement des connaissances formalisées acquises à l'école et des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel » (Regnier, 1998, p. 13). Ainsi, l'approche de Regnier rejoint-elle celle de Fernagu-Oudet (2010), de Maubant (2007) ou de Denoyel (2012a) en considérant une alternance dynamique, dialectique, conversationnelle ou dialogique. Fernagu propose une piste complémentaire en envisageant une approche circonstancielle permettant de compléter les parcours des activités utiles à la professionnalisation des alternants en fonction de chacune des situations vécues dans une approche plus individualisée. Les approches nommées intégratives, dialectiques, interactives se réfèrent *in fine* à une approche de type intégratif.

Enfin, la dernière dimension abordée par les différentes typologies est la dimension personnelle. Le premier à se centrer sur cette dimension est très certainement Lerbet (1981). Dans son approche, à partir de l'analyse des systèmes vivants, il identifie trois types d'alternance au regard de leurs modes de régulation en situation de développement : alternance-rythme, alternance renversabilité, alternance-réversibilité. Dans l'alternance rythme, les activités de travail et de formation sont juxtaposées sans lien entre elles ; charge à

la personne de faire, ou non, ces liens. Ce qu’elle vit ne demeure, en définitive qu’une alternance de rythme d’activités. Dans une alternance renversabilité « la personne s’appuie sur une action pour en mettre en place une autre selon des processus successifs » (Lerbet, 1981, p. 34). Cette approche s’appuie sur une dialectique entre action et réflexion dans une chaîne progressive. Enfin, une alternance réversibilité « suppose que la personne gère à un haut niveau d’abstraction les rapports entre son vécu à sa règle, en bref, qu’elle développe de l’autonomie » (1981, p. 34). Lerbet considère ainsi que la réversibilité est « un mode de régulation proprement humain et hautement intégratif » (1981, p. 34). Dans une approche complémentaire de la dimension personnelle, Jorro (2007) ajoute une alternance projective, considérant que, dans le développement professionnel, une attention doit être portée à la mise en projet et à son accompagnement dans le dispositif de formation, voire au-delà. Fernagu-Oudet (2010), dans cette dimension personnelle, identifie les régulations de trajectoires au regard des typologies d’alternance allant d’une trajectoire autorégulée, qui s’apparente à l’alternance-rythme de Lerbet, à une trajectoire auto-co-régulée se référant davantage à une alternance-renversabilité. Chacune des approches de la dimension personnelle de l’alternance s’appuie sur une projection de ce qu’est la personne en situation de formation par alternance et de sa manière de vivre l’expérience de formation complexe dans laquelle elle est engagée. Elles mettent également toutes en évidence les paradoxes de ce système qui s’appuie sur l’autoformation tout en la contraignant (Lerbet, 1981, 1998 ; Lerbet-Séréni, 2015 ; Lerbet-Séréni et Violet, 1999 ; Vialle, 2005). Ainsi, une formation par alternance peut, elle aussi, tout comme la formation à distance (Albero et Kaiser, 2009), supposer une certaine capacité d’autonomie pour en tirer le plus grand bénéfice.

Finalement, peu de typologies articulent entre elles les différentes dimensions composant un système d’alternance. Lerbet (1981) semble, de notre point de vue, celui qui articule de manière la plus explicite les approches personnelles et institutionnelles d’une formation en alternance. C’est à partir de cette articulation qu’il définit une alternance de type intégratif.

1.3. Potentiel intégratif des dispositifs et intégration personnelle

La conquête d’une alternance intégrative de ces deux espaces/temps matériels et symboliques contraires, suppose un triple apprentissage : celui de la spécificité formative de chacun de ces deux espaces/temps de vie contraire et ensuite de leur reliance à rythmer selon une mise ensemble, en sens, en forme, selon une dialectique de formation d’une durée, d’une histoire personnelle. (Pineau, 2017, p. 87)

L'alternance intégrative fait l'objet de bien des égards considérant l'emploi du terme dans de nombreux secteurs de formation qu'il soit initial, professionnel ou universitaire. Au fil des textes, elle est considérée telle une bonne pratique (Fernagu, 2022b), un idéal type (Daniel Chartier, 1982), ou, comme dans le secteur social, un cadre légal (Plante et Catalan, 2018 ; Cornier et Poizat, 2018). Les auteurs de l'alternance semblent unanimes pour indiquer qu'une alternance « intégrative » favoriserait les relations fortes au sein du système interface de l'alternance. La notion, initialement définie par Daniel Chartier (1978) et Lerbet (1981) nous semble être devenue floue à partir du moment où les mêmes termes ont été utilisés sans distinction de dimensions du système interface (institutionnelles, pédagogiques, didactiques, personnelles). Ainsi aujourd'hui le terme intégratif revêt un caractère universel sans distinguer ses dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogiques et personnelles comme la recension de typologie a pu le mettre en évidence dans le Tableau 6. Ainsi, une alternance est qualifiée d'intégrative à la fois pour décrire des pratiques pédagogiques ou didactiques spécifiques, certaines ingénieries voire les processus de développement visés pour le sujet en formation, et même les résultats d'apprentissage escomptés.

1.3.1. Envisager un *potentiel intégratif* des dispositifs

Dans une approche générale, l'adjectif « intégratif » se réfère à quelque chose, ici un dispositif, « qui tend à intégrer » ou « qui est propice à intégrer » (« INTÉGRATIF », 2024). Par rapport aux premières typologies identifiées, l'adoption du terme « intégratif » se fait de manière plus tardive et selon les termes de Lerbet, dans une visée d'équilibre au croisement entre les dimensions institutionnelles et personnelles.

La rencontre de l'alternance-réversibilité et de l'alternance copulative fonde son équilibre sur le concept d'intégration au point que certains auteurs, comme D. Chartier par exemple, ont substitué, par contamination, le concept d'intégration à celui de copulation. Cette substitution semble un peu rapide. Son approfondissement permet de voir plus clair dans les formes d'équilibre susceptibles de se développer dans la rencontre des deux approches de l'alternance : les pratiques vécues et le système éducatif institué. (Lerbet, 1993a, p. 72)

Ainsi, c'est Daniel Chartier (1978), alors qu'il décrit et analyse les pratiques de l'alternance des MFR, qui envisage ce qualificatif. Le terme est ensuite employé de manière assez simultanée au cours de l'année 1993 à la fois par Lerbet (1993a, 1993b), se référant à Chartier et par Malglaive (1993, cité par Regnier, 1998). Dans le courant des années 2000 la distinction est toujours effectuée entre la dimension institutionnelle et personnelle ou

cognitive de l’alternance (Boudjaoui, 2003 ; Gimonet, 2008 ; Vialle, 2005), et le terme intégratif est employé avec parcimonie. Le glissement sémantique se généralise à partir de 2010. Le terme intégratif est alors employé sans plus se référer à l’une ou l’autre des dimensions du système interface, devenant alors une sorte de fourre-tout d’une « bonne alternance ». Il est utile de procéder à une définition clarifiée de cette alternance. En effet, l’alternance intégrative se présenterait actuellement comme un idéal-type, estimé comme le plus souhaitable, d’une manière quasi-unanime, sans qu’elle ne soit clairement définie. Si nous prenons appui sur une synthèse des différents degrés de relations au sein des interfaces institutionnelles, didactique, pédagogiques et personnelles entre le système travail et le système école, nous obtenons le Tableau 7. Nous avons délibérément effectué des choix sémantiques non-redondants afin de faciliter les distinctions entre les différentes dimensions. Ainsi, la proposition est de conserver, pour ce qui concerne la dimension institutionnelle, les termes de la typologie de Bourgon (1979) : juxtapositif, associatif, copulatif. Pour la dimension didactique, nous retenons les approches de Malglaive (1975), Meirieu (2006) et Veillard (2019) en considérant l’alternance comme aléatoire lorsque l’organisation didactique n’est pas partagée ; approchée lorsque de faibles interrelations existent ; articulée, lorsque des relations réciproques sont mises en place. Dans une approche articulée, nous retenons les nuances apportées par Veillard (2019) entre des articulations fusionnelles, disruptives ou connectives. Pour la dimension pédagogique, nous retenons l’approche de Regnier (1998) entre des approches pédagogiques délégataires, déductives, puis inductives et dialectiques. Enfin, pour la dimension personnelle, nous conservons l’approche mise en évidence par Lerbet (1981).

	Potentiel intégratif faible		Potentiel intégratif fort		
Institutionnelle	Juxtapositive	Associative	Copulative		
Didactique	Aléatoire	Approchée	Articulée		
			Fusionnelle	Disruptive	Connective
Pédagogique	Délégataire	Déductive	Inductive		Dialectique
Personnelle	Rythme	Renversabilité	Réversibilité		

Tableau 7 - Tableau de synthèse des typologies par potentiels intégratifs et dimensions d’un « système alternance »

Au regard de cette synthèse des travaux produits sur les différentes typologies, nous pouvons considérer que le caractère intégratif d’une formation par alternance s’appuie sur le système interface construit en tant qu’espace ouvrant un *potentiel intégratif*. Le potentiel intégratif pouvant, selon cette considération, se référer à la manière dont sont organisées les interactions et relations institutionnelles, didactiques et pédagogiques des milieux de travail et de formation dans un parcours dont les itérations structurantes visent la mise en capacité de se

développer par l'intégration de savoirs et de connaissances issues des expériences au sein de ces différents milieux comme des itérations vécues entre eux. En ce sens, le caractère intégratif d'une formation se réfère à ce que le sujet apprend et construit à partir de ce parcours, *potentiellement intégratif* proposé. Considérer une trajectoire plus ou moins intégrative, s'envisage donc du point de vue du sujet qui vit l'alternance.

1.3.2. Intégrer, une affaire personnelle

Dans la mesure où les représentations sont élaborées en rapport avec le système d'actions, on peut penser alors que des représentations dynamiques et intégratives se construiront dans un système qui lui-même permettra les intégrations. Dans ce cas on peut parler d'alternance intégrative (« qui permet les intégrations »). (J. Clénet, 1993, p. 140)

In fine, ce qui permettrait de dire qu'une formation par alternance est intégrative revient à la personne qui se forme. Le caractère intégratif ne peut pas servir à une description d'un dispositif si ce n'est à considérer les reliances recherchées au sein du système interface pour permettre à la personne qui se forme d'intégrer (au sens, d'en faire l'apprentissage) des connaissances ou des compétences, dans ce cas nous préférons parler de dispositifs à visée intégrative. Celui-ci va assembler d'une manière spécifique les différentes dimensions du système interface (institutionnelle, didactique, pédagogique, personnelle). Ainsi, une alternance peut tout à fait être intégrative du point de vue du sujet, tout en étant organisée de manière juxtapositive, aléatoire, délégataire ou rythme (cf. Tableau 7). Rien ne dit que pour qu'un système permette l'intégration de savoirs et de connaissances, il doit absolument être copulatif, articulé et dialectique (cf. Tableau 7).

L'alternance intégrative privilégie le développement de la personne par l'implication, la confrontation, l'expérience qu'elle permet. En créant la fonction polémique, elle renvoie chacun à lui-même, mais elle l'aide aussi à ajuster son propre moi. Elle provoque un cheminement de la personne, ce cheminement étant expérimental, il favorise la créativité, il est donc motivant et source d'élaboration de projets personnels. (Daniel Chartier, 2003, p. 183)

Cette approche nous invite à considérer la personne qui se forme comme acteur/auteur à part entière du « système alternance ». En effet, de nombreux auteurs, à la suite des travaux de Lerbet, insistent sur la place donnée à l'autonomie du sujet dans une formation par alternance (Boudjaoui, 2003 ; Bougès, 2013 ; Vialle, 2005) à visée intégrative, tout en soulignant les rapports paradoxaux entre autonomie du sujet et prescription du dispositif (Vialle, 2005b) (Lerbet, 1981). En considérant que « l'alternance est éducativement féconde parce que chacun aborde son propre progrès à sa manière. C'est la personne qui constitue son propre invariant

de la situation éducative » (Lerbet, 1981, p. 34). Il apparaît au travers de la littérature académique que la mise en capacité de ce sujet apprenant n’est pas questionnée au-delà de l’analyse de pratiques pédagogiques plus ou moins instituées. Les recherches portent en effet soit sur les dispositifs (Beauvais *et al.*, 2007), soit sur leur vécu (Wenger *et al.*, 2021), mais peu sur des approches « de l’alternance à l’articulation entre sujet et dispositif » (Zaouani-Denoux, 2020, p. 5).

1.3.3. Penser l’alternance, c’est considérer les relations entre un sujet et un dispositif

Considérer l’articulation entre sujet et dispositif (cf. Figure 25) invite à prendre en compte, dans le cadre des recherches à la fois l’autonomie de ce sujet, entendue comme autonomie « fonctionnelle (faire seul), intellectuelle (penser seul) ou décisionnelle (choisir seul) » (Fernagu, 2022d, p. 14) comme l’organisation du dispositif de formation par alternance.

L’alternance, entre-deux académique et professionnel, [...] fait soudainement apparaître, dans une confrontation contrastée, le rôle décisif pour l’apprentissage que jouent les étayages culturels, socio-affectifs et cognitifs (Bruner, 1990), les zones proximales de développement (Vygotski, 1985) et les conflits sociocognitifs (Perret-Clermont et Nicolet, 2001) liés à ces deux milieux. (Zaouani-Denoux, 2020, p. 9)

Dans son approche d’une problématisation de l’alternance Zaouani-Denoux (2020) invite, en écho à d’autres travaux (Bougès, 2013 ; Bourgeois *et al.*, 2013; Bourgeois et Merhan, 2017 ; Denoyel, 1999 ; Papadopoulou, 2020) à considérer l’expérience du sujet apprenant dans le système de formation par alternance.

Le dispositif, dans les recherches menées à l’étranger, est distingué de son vécu en étant qualifié selon le terme de « connectivity »

La connectivité concerne les organisations éducatives et les entreprises, les situations d’apprentissage, les savoirs, les curricula, les processus d’apprentissage. Elle a pour finalité d’aider l’apprenant à opérer l’intégration de ses apprentissages et de ses expériences grâce à un accompagnement et à des outils pédagogiques qui relient les milieux éducatifs et de travail. (Fernagu, 2022a, p. 14)

Le vécu, quant à lui, est décrit comme *experienced*, « ce qui est expérimenté » (Billett, 2018 ; Kilbrink *et al.*, 2018 ; Rintala et Nokelainen, 2020, cités par Fernagu, 2022a, p. 14).

L’expression est fortement liée avec le terme « integration » (Billett, 2018). Le terme « integration » renvoie à l’expérience, aux connaissances, aux compétences, acquises dans diverses situations, que l’apprenant doit intégrer et pas du tout au milieu, comme c’est le cas dans les travaux français. [..]

L’intégration concerne l’apprenant, ses apprentissages, les expériences vécues dans les deux milieux, éducatif et de travail. (Fernagu, 2022a, p. 14)

L’intégration, dans ce contexte renvoie au terme grec *integron* veut dire entier, unité. « C’est l’enjeu même de l’alternance que d’aider l’alternant à construire une unité interne entre les logiques de formation et de production » (Vannereau, 2019, p. 1). Ce processus intégratif suppose, nous l’avons noté, une intentionnalité du sujet, mais, dans le même temps, il combine « un traitement non conscient de la connaissance tacite avec un accès conscient à l’apprentissage » (Bennett, 2012 ; Las Vergnas, 2019, p. 175). En cela, ce processus ne peut s’envisager dans une démarche solitaire et suppose des conditions et des étayages.

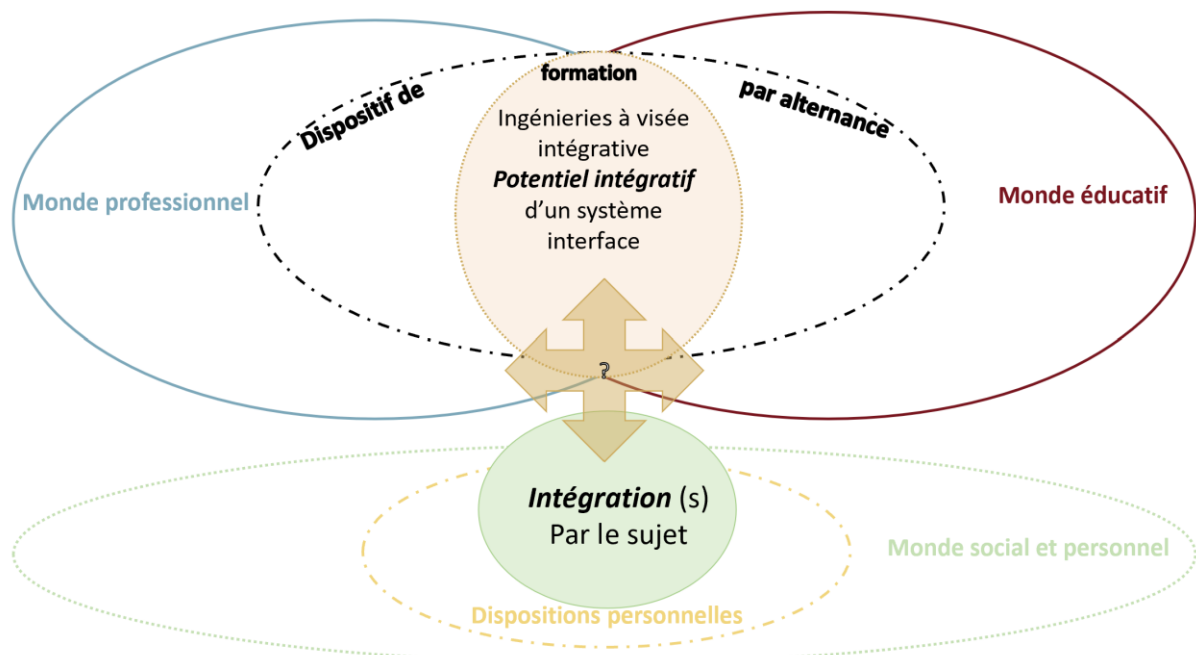


Figure 25 - Ingénierie d’une alternance à visée intégrative à envisager en interface ?

Une alternance à visée intégrative s’appuie donc sur une connectivité, une dialectique entre les milieux de formation (éducatifs et de travail) dans une perspective de développement du sujet dans son entièreté et dont le processus nécessite d’être étayé, conscientisé. La notion de reliance constitue, selon nous, un indicateur de lecture permettant de mieux comprendre la manière dont les mondes se relient et sont reliés par le sujet et de rendre compte du caractère intégratif de l’alternance.

1.3.4. Reliance/ déliance du point de vue des formations en alternance

J. Clénet (2016) identifie les reliances/déliances possibles au sein des différents niveaux macro, méso et micro-organisationnels des formations par alternance (cf. Figure 26):

- au niveau macro, à l’échelle des ingénieries sociales, les reliances et les déliances qui concernent les formations par alternance s’observent au travers des interactions entre les différentes échelles politiques et organisationnelles. Les politiques de l’emploi et de la formation et la manière dont elles orientent les stratégies et organisations des établissements peuvent, à ce titre créer des contextes plus ou moins propices à la mise en œuvre de formation en alternance et aux parcours des individus (aides, dotations financières, modalités certificatives, appels d’offres...) ;
- au niveau méso, à l’échelle des ingénieries de formation vont concerner le dispositif et la manière dont les prescriptions, en termes de référentiels et de certifications, vont être traduits en termes d’ouverture ou de fermeture, se centrant sur une approche de savoirs disciplinaires / prescrits, prenant ou non en compte les expériences du sujet ;
- au niveau micro, les reliances/ déliances peuvent exister, notamment dans la manière dont les équilibres se jouent entre les deux mondes de l’alternance (éducatif et professionnel). Nous avons constaté des logiques divergentes qui peuvent créer des conflits entre les formes de savoirs. Cela peut notamment être le cas dans la manière dont est pris en considération et reconnu ce qui est vécu par les alternants dans les différents environnements de formation et la manière dont les acteurs de la formation interagissent (Léonard, 2023).

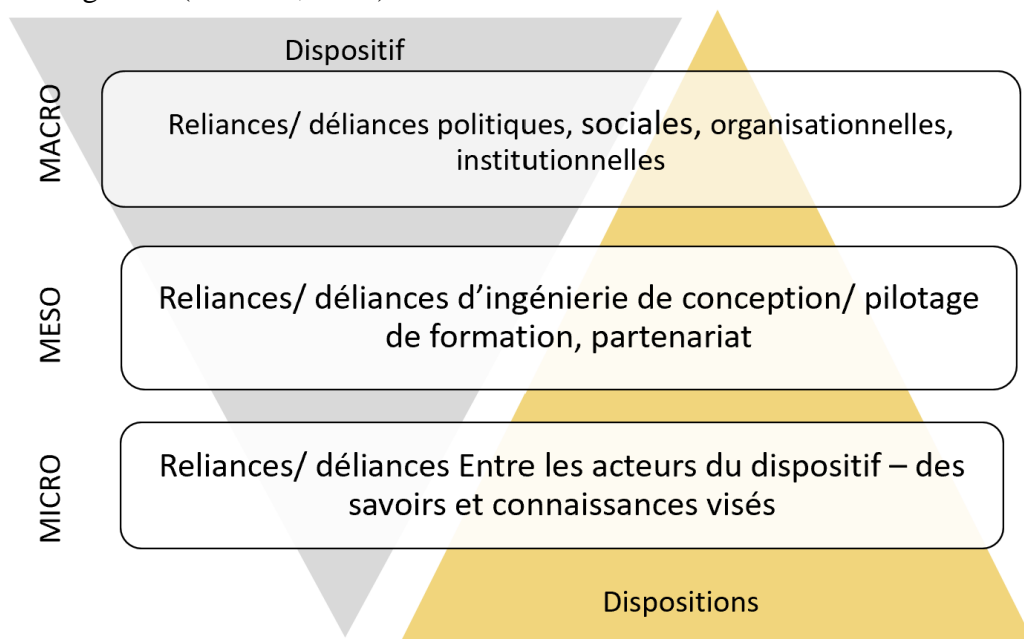


Figure 26 - Les différents niveaux de reliances-déliances entre dispositif et dispositions d’après J. Clénet (2016)

En écho aux déliances pointées par J. Clénet (2016) au sein des dispositifs de formation par alternance, Fernagu (2018) identifie quant à elle les impensés des dispositifs de formation par alternance. Elle pose ainsi les tensions et déliances possibles entre le dispositif et les dispositions des acteurs, car il ne suffit pas de concevoir un dispositif de formation pour que celui-ci se réalise. L’enjeu est d’établir « entre les formes de savoirs multiples et hiérarchisés pour le sujet de reliances possibles entre soi et autrui, entre des activités situées et des contextes, entre l’action et la réflexion » (J. Clénet, 2016, p. 19). Clénet propose alors

différentes pistes, afin de donner corps et sens à des reliances, à la fois enjeux et produits de ces ingénieries visées et prescrites. Il les situe au sein même du dispositif de formation à travers la recherche d'alliances dans les actions (micro), mais aussi au niveau de son ingénierie à travers la construction collective (méso) et enfin à l'échelle même des finalités des dispositifs à travers l'écoute et la prise en compte des attentes et intentions des différents acteurs (macro).

Dans l'approche des reliances de l'alternance de Clénet, l'ambiguïté soulevée par Violet demeure dans « entre l'organisation du dispositif pédagogique et l'organisation cognitive du sujet apprenant » (Violet, 2005, p. 1). Il existe une véritable ambiguïté qui consiste à amalgamer les dispositifs par alternance et leur organisation avec ce qui est visé, rendu possible, choisi et finalement vécu et réalisé par le sujet.

Dans une perspective centrée sur la personne ou anthropocentrée, nous explorons cette « Pédagogie du lien entre différents processus de communication et de cognition » (Violet, 1997, p. 16). « Ce lien, [nous dit-il], considéré comme un indice de la lucidité, atteste que l'auteur-acteur [...] devient un peu plus expert dans sa pratique professionnelle » (Violet, 1997, p. 16). Ainsi compris, le lien représenterait un indicateur d'une prise de conscience de l'intégration, par le sujet, de connaissances et compétences issues de ses expériences.

2. La reliance au cœur d'une pédagogie du lien

La notion de reliance, inventée par le sociologue Marcel Bolle de Bal, comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement, et en donnant un caractère actif à ce substantif. "*Relié*" est passif, "*reliant*" est participant, "*reliance*" est activant' (E Morin, 'La Méthode T I V, 2004, p. 269 cité par Le Moigne, 2008, p. 178)

Le concept de reliance est peu mobilisé en sciences de l'éducation. Dans le domaine de l'alternance, c'est Bolle de Bal qui fut le premier à l'utiliser (2001). Le terme fut ensuite employé dans un numéro d'Education Permanente en 2007 (Fernagu-Oudet, 2007), et de Phronesis en 2016 (Boudjaoui, 2016 ; J. Clénet, 2016 ; Guillaumin, 2016 ; Hébrard, 2016 ; Maubant et Roquet, 2016). Dans d'autres domaines, l'usage du concept porte à la fois sur les ingénieries au regard d'une approche de l'*ingenium* en tant que capacité à relier et à inventer (Ardouin, 2017 ; J. Clénet, 2003 ; Le Moigne, 2002 ; Renier et Guillaumin, 2023) . Elle est aussi mobilisée pour étudier les possibles reliances de nouvelles formes de médiations et

médiatisations dans les dispositifs de formation (Bailly et al., 2018 ; Golay et Udressy, 2023 ; Quintin et Masperi, 2010 ; Plateau *et al.*, 2019) ou dans le domaine de l’apprentissage des langues (Abendroth-Timmer, 2018; Aboab *et al.*, 2018; Puozzo, 2021). Le concept de reliance est surtout convoqué pour lire ce qui se joue au sein des dispositifs du point de vue de la personne en formation. C’est l’orientation que nous avons donnée à notre travail dès lors que nous avons choisi de travailler sur la visée intégrative des dispositifs de formation.

Dans la suite de ce document, nous cherchons à comprendre ce concept de reliance afin de déterminer ce qui peut être considéré comme *mis en reliance*, d’identifier ce qui y participe et ce qui est produit par celle-ci. Consciente du risque d’en faire un « concept fourre-tout » (de Gaulejac, 1996, p. 132), cette section s’attache à éviter cet écueil en définissant 3 types de reliances : personnelles, sociales et citoyennes. Reliances que nous allons observer au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance en tant qu’indicatrices d’une activité intégrative du sujet. Nous proposons de fournir un cadre opérationnel de recherche permettant d’identifier la capacité de reliance à soi, aux autres, aux mondes relative à cette activité intégrative du sujet.

2.1. Reliance (s) et déliance (s)

La première mention du terme de reliance est attribuée à Roger Clause dans les années 60 (Bolle de Bal, 2003) avant que Marcel Bolle de Bal ne s’en saisisse à la fin des années 1970. Il attire alors l’intérêt d’Edgar Morin qui lui trouve une place centrale dans l’approche de la complexité (Le Moigne, 2008 ; E. Morin, 1996, 1999). Il est, plus récemment, utilisé dans les sciences de l’éducation. Nous nous attachons à préciser ces différents usages.

2.1.1. Dans une approche socio-anthropologique

La reliance en tant que reliance sociale peut se définir comme « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l’un au moins est une personne » (Bolle de Bal, 2003, P. 68). Dans cette approche, la reliance est d’abord considérée dans sa dimension sociale de relation et d’appartenance sociale plus ou moins solide et durable *a contrario* du lien qui, lui, serait davantage permanent (F. Leclercq, 1996). Le besoin de reliance est caractérisé par l’existence préalable d’une « société « raisonnable », fondée sur le principe de division » (Bolle de Bal, 2003, p. 115). Selon Bolle de Bal, la société moderne se caractérise par des déliances multiples : culturelles, familiales, religieuses, écologiques. La reliance serait, quant à elle, la

caractéristique des sociétés postmoderne, associée à la recherche *de tribus* et de logiques communautaires (Bolle de Bal, 2003 ; Maffesoli, 2007). Enfin, le couple conceptuel déliance/reliance serait au cœur d'une société qualifiée d' « hypermoderne » caractérisée par le « paradoxe dialogique » (Bolle de Bal, 2003, p. 127).

En effet, plus qu'un concept isolé, il s'agit bien d'une dialogique ou d'une réalité duelle de la reliance : la reliance ne peut exister sans la déliance. « Avec la déliance, qui lui est toujours liée, elle forme un couple soumis à des logiques différentes et complémentaires, toutes deux nécessaires à l'existence de la vie psychique, sociale et culturelle » (Bolle de Bal, 2003, p. 126-127). De Gaulejac (1996) considère le double processus reliance/ déliance comme analyseur du travail « qu'un individu accomplit pour se produire lui-même, produire des relations sociales, et pas seulement comprendre par quoi et comment il est produit par la société » (1996, p. 133). Pour lui, « la reliance réhabilite le sujet » (1996, p. 135) dans les interactions, les contingences, le travail qu'il effectue sur lui-même pour construire ses relations aux autres et se réaliser « comme acteur, comme agent d'historicité, comme créateur d'histoire » (de Gaulejac, 1996, p. 133). En effet, la reliance se réfère à des processus touchant la personne dans le rapport qu'elle développe avec ou entre des objets, elle-même et/ou d'autres personnes.

La reliance peut ainsi être considérée comme un acte et un état ; « Acte de relier ou de se relier : la reliance agit, réalisée, c'est à dire l'acte de reliance », mais également comme « le résultat de cet acte : la reliance vécue c'est à dire l'état de reliance » (Bolle de Bal, 2003, p. 103). Relier, c'est « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes ». Dans la logique opposée, la déliance peut tout autant être considérée comme acte de délier ou de se délier. En cela, la dialectique reliance/déliance pourrait participer d'une analyse critique d'une « interdépendance et [d'une] réciprocité de l'individuel et du social » (Bolle de Bal, 2003, p. 110).

Dans une conception anthropologique la reliance est donc considérée à la fois dans sa dimension identitaire en tant que reliance à soi (reliance psychologique), solidaire en tant que reliance aux autres (reliance sociale), citoyenne en tant que reliance au monde (reliance culturelle, écologique ou cosmique) (Bolle de Bal, 2003, p. 107). Bolle de Bal, en cohérence avec les approches de la complexité, a également, parfois, ajouté la reliance cognitive dans cette approche anthropologique (Bolle de Bal, 2003).

2.1.2. Dans une approche de la complexité

Dans une approche de la pensée complexe, Morin développe la notion de reliance cognitive (E. Morin, 1999). La capacité de reliance, dans cette dimension cognitive, est mise en résonance avec la conception de l'*ingenium* de Vico en tant que « faculté mentale qui permet de relier de manière rapide appropriée et heureuse des choses séparées ». Cet *ingenium* se réfère à l'inventivité, l'ingéniosité (Pons, 1983 cité par Le Moigne, 2002, p. 34).

Cette faculté de l'esprit qui est d'articuler ce qui est séparé et de relier ce qui est disjoint', de distinguer des formes ou des 'patterns' sans pour autant les découper, et d'identifier les 'tiers' ou les 'liants' qui les interfacent, n'est-ce pas aussi cela que nous entendons maintenant par la faculté de reliance. Faculté de reliance qui appelle l'exercice de l'*ingenium*, lequel nous épargne les navigations cognitives qui vont du réductionnisme qui sépare au holisme qui fusionne ; la reliance révèle et organise des 'patterns' d'interactions possibles par lesquelles les 'complexes' nous deviennent intelligibles assez pour que nous puissions agir intentionnellement en 'raison gardant' : 'En cela consiste notre dignité'. (Le Moigne, 2008, p. 5-6)

Dans cette conception, la reliance invite à « articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint » (E. Morin, 1977, p. 15). Elle est alors considérée telle une intelligence du faire et du comprendre. La structure qui soutient cette reliance est basée sur l'expérience d'apprentissage en tant qu'activité de production/appropriation de savoir en interaction et en rapport avec le monde, soi et les autres. Cette approche rejoint les travaux de Denoyel (1999) sur les trois raisons : sensibles, expérientielle et formelle, montrant les enchevêtrements de raisons mobilisées dans les interactions du sujet avec le monde. La reliance cognitive fait ainsi référence aux apprentissages d'un sujet en relation avec son environnement, en conscience de son action, et de sa réflexion (Le Moigne, 2008, p. 6). La connaissance et la conscience de sa connaissance sont alors envisagées dans une non dualité des savoirs (R. Barbier, 1996) et du rapport au monde (Charlot, 1996).

2.1.3. En sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, R. Barbier (1996, p. 262) considère la reliance dans une approche pluriréférentielle large à partir de trois types de pluralités : de perspectives, d'espaces-temps, de référentiels théoriques.

- Dans une pluralité de perspectives, il invite à considérer une perspective centrée sur l'individu, sur l'interrelation, sur le groupe, sur l'organisation, et sur l'institution (il ajoute celle du cosmos pour envisager également la place dans la nature).
- Dans une pluralité d'espaces-temps, il invite à allier « synchronie et diachronie et ne dissocie pas le temps de l'espace, même si elle sait les distinguer pour les articuler » (R. Barbier, 1996, p. 262).

- Dans une pluralité des référentiels théoriques, il invite à considérer un éventail large des disciplines scientifiques.

La reliance se présente, pour lui, comme un concept clef en sciences de l'éducation. Il affirme qu'elle exprime la conjugaison d'une philosophie et d'une praxis et énonce quatre postulats philosophiques : « la non-dualité, la conscience cosmo-écologique, la distance critique par rapport aux religions instituées, la confrontation au réel » (R. Barbier, 1996, p. 267). Il propose, à partir de là, des pratiques pédagogiques articulées autour d'une « centration sur l'apprenant (compris comme personne reliée ou à relier), d'une soumission du savoir à l'idée d'éducation (développement des potentialités humaines avec l'aide d'un tiers médiateur), d'une écoute sensible » (R. Barbier, 1996, p. 267). Il en appelle ainsi à une approche éducative humaniste considérant que la formation et le savoir se placent comme moyens au service d'un développement du sujet.

Les textes plus récents se référant à la reliance en sciences de l'éducation ne précisent pas tous le sens qui lui est accordé (Plateau *et al.*, 2019). Deux domaines mobilisent plus fréquemment le concept : les apprentissages médiatisés, l'apprentissage des langues. Dans le domaine des apprentissages médiatisés, les recherches portent majoritairement sur les liens sociaux construits et la manière dont ils impactent l'apprentissage (Brugière, 2011 ; Denis, 2007 ; Huguet, 2016 ; Noel, 2023 ; Plateau *et al.*, 2019 ; Quintin et Masperi, 2010). Dans le cadre de ces recherches, le concept de reliance est peu défini. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la reliance est fréquemment associée à la confiance (Abendroth-Timmer, 2018 ; Aboab *et al.*, 2018 ; Bailly *et al.*, 2018 ; Puozzo, 2021 ; Terrier, 2018). Ces approches considèrent les proximités de sens donnés à la reliance dans sa signification anglaise. En effet, en anglais, *reliance* signifie à la fois confiance et dépendance vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose. *Self-reliance* signifiant alors indépendance. Puozzo (2021) associe la reliance à la figure d'Hermès, le passeur, et montre les complémentarités entre la confiance et la reliance.

Dans leur recherche, Bailly *et al.* (2018) questionnent les rapports de la reliance et de la confiance avec l'autonomie d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage médiatisé. Ils mobilisent ainsi le concept de reliance davantage dans sa dimension psychologique, en rapport avec les liens affectifs. Les résultats montrent surtout des effets de reliances à soi, aux autres et à l'environnement, notamment au travers les caractéristiques du dispositif qui prend appui sur un fort degré de liberté, d'agentivité et d'interactivité. Si cette recherche montre l'intérêt de l'approche de la reliance dans une dimension psychologique,

elle ne fournit pas d’éléments permettant d’en opérationnaliser l’usage à des fins de recherche. Au-delà, la notion de confiance a particulièrement été travaillée par Eneau (Eneau, 2007, 2016a ; Eneau et Simonian, 2009). Dans ce sens, les confiances institutionnelles, personnelles et interpersonnelles identifiées, peuvent représenter des produits de reliance.

Dans un processus d’accompagnement à l’autonomie et au développement de l’individu, la capacité de reliance et de déliance composent un double mouvement qui semble participer de son autonomie à la fois procédurale, individuelle et collective (Eneau, 2008 cité par Eneau, 2016b) du sujet. Ainsi, aborder la reliance s’envisage toujours dans sa dialogique de déliance. « Il s’agira dès lors d’envisager la possibilité de favoriser certaines déliances, de développer les *capacités de déliance* – sociales et spirituelles – des personnes (capacité de se désaliéner, de conquérir son autonomie), de créer des *espaces* ou des *structures* où la déliance pourrait cesser d’être subie ou deviendrait source de nouveaux départs (psychologiques, sociaux ou intellectuels) » (Bolle de Bal, 2009, p. 194). Ainsi donc, être lié « suppose [de] *pouvoir être séparé* » (Guienne-Bossavit, 1996, p. 233). Nous identifions bien le paradoxe d’une ingénierie de la mise en reliance qui vise, tout à la fois, la construction du lien et son dépassement, sa dé-coïncidence (Jullien, 2017), dans une visée autonomisante, voire émancipatrice.

En définitive, quelle que soit la typologie, la reliance se considère du point de vue de la relation qu’une personne établit entre elle-même et quelque chose ou quelqu’un. Les différentes approches de la reliance se centrent soit sur le processus (acte de relier) considéré comme « silencieux » (Lechaux, 2016), soit sur le produit de reliance (état et conscience d’être relié, du lien établi). La reliance ne se considère pas pour elle-même, elle est ancrée dans un rapport, une relation de l’individu au monde. Dans ce sens, elle est proche d’une considération large de l’apprentissage envisagé, à l’instar de Charlot, tel une relation, un produit et un résultat de l’interaction du sujet avec le monde. Dans ce sens, l’apprentissage implique la présence d’un sujet, d’une activité, d’un « rapport du sujet à lui-même (il doit se défaire du dogmatisme subjectif) et d’un rapport de ce sujet aux autres (qui construisent, contrôlent, valident, partagent ce savoir) » (Charlot, 1996, p. 70).

Nous retenons, pour la suite de notre travail, une approche anthropologique de la reliance en tant que reliance à soi, reliance aux autres et reliance aux mondes. Néanmoins, avant de nous centrer sur chacune de ces reliances, nous allons préciser les éléments qui composent le processus et le produit de reliance ; ce qui ferait reliance ou déliance.

2.2. Ce qui *fait* reliance ou déliance

Peut-être le sens est-il dans le lien qui unit la finitude des situations que nous rencontrons avec l'infinité de notre désir (Develay, 2007b, paragr. 31)

Bolle de Bal reste le précurseur de la documentation du concept. Il met en évidence les éléments composant la reliance sociale (2003, p. 106) en distinguant :

- le procès de reliance (reliance-procès) en tant que médiatisation, c'est-à-dire comme le processus par lequel des médiations sont instituées, qui relie les acteurs sociaux entre eux. Ainsi, par exemple, dans l'étude de Quintin et Masperi (2010), le forum utilisé supporte les échanges sociaux autour de la tâche collaborative à réaliser. Il médiatise les échanges ;
- la structure de reliance (reliance-structure) en tant que médiation, c'est-à-dire comme le système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux. Dans cette même étude de Quintin et Masperi (2010), les messages, leur nature, la langue et les énoncés employés et échangés entre les membres du groupe structurent les modes de relation et les actions qui se construisent entre ses membres ;
- le lien de reliance (reliance-lien) en tant que produit, c'est-à-dire comme le lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs. Enfin, Quintin et Masperi identifient deux types de liens construits entre les membres des groupes de travail à distance : de liance et d'alliance qui participent de manières différentes dans la réalisation de l'activité par le groupe.

La reliance est ainsi de triple nature : processus de médiatisation, structure de médiation et lien produit. Médiation et médiatisation constituent le système médiateur de reliance. Celui-ci est soit un système de signes (langue, objets...) ou de représentations collectives (croyances, culture...) permettant les communications et les échanges, soit une instance sociale déterminant et modelant les rapports (Bolle de Bal, 2003).

Afin d'opérationnaliser l'usage de ce concept, nous cherchons à préciser l'acte de reliance. Il s'appuie, nous venons de le voir, sur les médiations et médiatisations. Leur enchevêtrement est considéré, par Bolle de Bal comme le *système médiateur*. Si nous le considérons dans sa manière de favoriser la construction de liens à soi, aux autres et au(x) monde(s), les interactions entre les activités, les instruments, avec les autres personnes et soi-même interviennent de manière dynamique, dans les apprentissages en tant que système médiateur. Ainsi, la reliance peut être considérée comme la production de liens au travers d'un système médiateur. À cet égard, par exemple, le texte de Prairat (2009) « la loi, le sujet et le lien », sur la sanction, montre bien en quoi la sanction, dans une visée éducative peut représenter un système médiateur de lien entre l'élève et le maître et, au-delà, la société. La sanction,

représente, dans cet exemple, un système médiateur de la règle commune partagée au sein de la société. Le rappel et la référence à la règle permettant, dans une approche éducative de la sanction, au sujet de se situer en *rapport avec*, en lien à la société.

Le système médiateur est donc tout autant formel qu’informel et comprend, une part de symbolique et de culturel. Il se situe entre la personne et le « quelque chose ou quelqu’un » avec lequel elle établit une relation. Le produit de cette relation est le lien lui-même.

Le lien, nous dit F. Leclercq, « réduit la distance » (1996, p. 101). Mais « si le lien rapproche, il impose des obligations, rend dépendant, entrave, voire assujettit. Il sécurise, mais il réduit la liberté, favorisant les relations de pouvoir » (F. Leclercq, 1996, p. 101). En effet, le lien correspond à un « élément qui réunit, rattache deux ou plusieurs choses entre elles, assure leur relation, les met en rapport ; le rapport lui-même tel qu’il est perçu par l’esprit » (« lien », s.d.). Dans un sens, où le sujet est passif, lier correspond à « priver quelqu’un de la possibilité ou de la liberté d’agir ou de réagir ; paralyser, asservir » (« lien », s.d.). Dans une conception active, lier se réfère à « réunir, joindre (deux ou plusieurs choses) par un élément d’assemblage ou de liaison » (« lier », s.d.). Le terme de lien est ainsi employé pour aborder le rapport construit, qu’il soit volontaire ou non, mais également la conscience de celui-ci, tel *qu’il est perçu par l’esprit*.

La notion de lien est très présente dans les métiers de la relation (Cifali, 2019). Il est employé, mais reste un « concept mou, vague » (Golay et Udressy, 2023, p. 87). Dans le domaine des sciences de l’éducation et de la formation, il est mobilisé sans être défini. Le lien renvoie, en fonction des approches, à l’apprentissage lui-même, du point de vue du sujet qui apprend, qui *fait le lien*. Enlart (2014) considère que « la capacité de faire le lien entre formation et pratiques d’apprentissage en situation de travail relève en soi d’une démarche pédagogique de construction de soi » dans ce sens, elle précise que :

celui qui fait le lien entre différents modes d’apprentissage est capable de saisir non seulement des opportunités différentes pour se former, mais sans doute aussi de distinguer la nature de ce qu’il apprend ici et là et donc de les mettre en lien sans les confondre (Enlart, 2014, paragr. 14).

Mais le lien peut également renvoyer à la relation qui s’établit dans le cadre de la formation.

Le sujet est *en lien avec*.

Dans le cadre d’une éducation à la compréhension et à la relation, qui vise l’instauration d’un rapport au monde – personnes et objets, d’un lien, l’enseignant ne peut se dispenser d’être soi, ni de créer lui-même un lien avec l’élève ou encore avec le monde du savoir, des objets du savoir (Gohier, 2007).

Le lien renvoie à un état, même temporaire (F. Leclercq, 1996). Ainsi, l'approche du lien invite à considérer d'une manière plus précise ce qui est mis en lien, ce qui est relié ou délié. Elle pose également des questionnements éthiques (Gohier, 2007) et de postures, considérées comme une posture d'entre-deux (Thouroude, 2022) pour accompagner cette mise en lien.

Pour Develay, le sens « conduit à établir des liens avec des questions préexistantes, ou si elle donne naissance à des questions nouvelles » (2007b, paragr. 25) en cela, le sens, système de signification, représente un système médiateur. Mais dans le même temps, il précise, « le sens réside dans le lien, on peut même dire dans le rapport intime qu'un sujet construit avec lui-même, les autres et le monde, dans une circonstance déterminée » (2007b, paragr. 26). En cela, le lien serait synonyme d'un sens construit par le sujet de manière intime : « Et pour moi je laisserai entendre que trouver du sens dans une situation, c'est au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin » (Deleuze, 1969, p. 14, cité par Develay, 2007b, paragr. 26). Ainsi le lien et l'activité de reliance du sujet pourraient participer d'une herméneutique de soi.

Dans cette section, nous avons précisé ce qui fait reliance en tant qu'acte, construction par le sujet d'un *rapport à quelque chose ou quelqu'un* par le biais d'un système médiateur (*lien entre, lien avec*) ; et en tant qu'état, relation ou lien établi entre soi et ce *quelque chose ou quelqu'un* (*lien fait*). Nous avons identifié, de manière rapide, les éléments qui composent cette relation en considérant une approche anthropologique d'un rapport de reliance et de déliance possibles à soi, aux autres et aux mondes. Nous proposons d'en préciser les termes.

2.3. Ce qui est relié - délié

Nous avons fait le choix de considérer, dans cette étude, la reliance psychologique (à soi), la reliance sociale (à l'autre, aux autres) et la reliance écologique ou mésologique (au(x) monde(s), au milieu) en tant qu'indicateurs des *intégrations* opérées par la personne dans le cadre d'une formation hybride et par alternance. Nous avons défini, dans la section précédente, les éléments pouvant être considérés pour regarder à la fois l'acte de relier et l'état de reliance. Ici, nous cherchons à mieux identifier les éléments mis en relation dans ces différentes reliances afin d'envisager la manière de les observer dans notre étude.

2.3.1. Soi et soi

La reliance personnelle ou reliance à soi renvoie au « processus, à la structure et au lien qu’une personne établit avec les différentes instances de sa personne » (Bluteau, 2020, p. 46). La reliance à soi est le rapport de l’individu à lui-même (Eraly, 1996). Le rapport à soi, est associé, dans l’approche d’Eraly, à la réflexivité en tant que réflexion sur « soi ». Il identifie le rapport à soi à travers la conscience du corps, de ses mouvements, l’acte de *parler à soi* et celui de *parler de soi*. *Parler à soi* regroupe les encouragements, les promesses qui s’adressent à soi-même dans le cours d’action ou en envisageant une action sur soi-même. *Parler de soi* comprend les discours produits sur soi, pour soi ou pour autrui. Toute représentation de soi est dialogique dans son principe. Ainsi, les discours à *soi* et *sur soi* dans le cadre, par exemple, d’un récit d’expérience, peuvent constituer un système médiateur et participer d’une conscience de ses actions et d’une reliance à soi. Cette conception du rapport à soi n’est pas sans nous rappeler les travaux de Ricoeur sur les identités personnelle et narrative (Ricoeur, 1990).

Le rapport à soi, selon Eraly, se construit selon trois conditions :

- dans le temps et dans l’espace en considérant la possibilité pour le sujet d’agir sur lui-même. Le lien à soi est « quelque chose d’actif, d’empirique, de sémiotique et donc de social » (Eraly, 1996, p. 152) ;
- à partir d’une béance, d’un manque, d’un décalage qui provoque la réflexion sur soi ;
- en lien à autrui, même absent, en tant qu’interlocuteur ou objet du discours.

La médiatisation de la reliance à soi s’appuie sur trois processus ; la nomination, la catégorisation, la narration. « Se présenter à l’autre suppose de se nommer, se catégoriser, se raconter » (Eraly, 1996). Ainsi, « la reliance à soi est indissociable de la reliance à l’autre, dont elle devient même, dans nos sociétés, une médiation essentielle » (Eraly, 1996, p. 154). Dans son approche Eraly associe l’action sur soi à un certain autocontrôle de soi. Ainsi, nous pouvons considérer que l’autodétermination ou l’agentivité pourrait être un marqueur d’une reliance à soi tout comme la réflexivité. Au-delà, le rapport de soi à soi-même dans une interrelation aux autres, nous renvoie aux travaux menés sur l’identité et les dynamiques identitaires (Hébrard, 2016 ; Lechaux, 2016 ; Talbot, 2016). Dans cette approche, le projet de soi pour soi correspond à « un projet identitaire voulu par le sujet pour lui-même » (Kaddouri, 2019, p. 19) alors que le projet de soi pour autrui correspond à « un projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu’un d’autre que lui-même » (Kaddouri, 2019, p. 18). Dans ce sens, les reliances/ déliances à soi peuvent être entendues comme les tensions identitaires vécues par le sujet. Dans cette logique, Bourgeois (2011b) met en évidence 5 types de tensions identitaires :

- entre soi actuel et soi idéal vus par soi-même. Dans une logique d'accomplissement la personne vise une image idéale, plus positive d'elle-même au travers de la formation. Cette image peut également être plus valorisée socialement du point de vue de la personne ;
- entre soi actuel et soi idéal vus par soi-même. Dans une logique d'évitement la personne se forme pour ne pas être ou devenir « comme », éviter une reproduction ;
- entre soi actuel et soi normatif vus par soi-même. Dans une logique d'accomplissement, l'image visée est valorisée positivement, comme une norme à laquelle il faut se conformer ;
- entre soi actuel vu par soi-même, et soi idéal, vu par les autres. Dans une logique d'accomplissement en réponse aux tensions qui existent entre l'image de soi actuel et les attentes que la personne pense que les autres ont vis-à-vis d'elle et qu'elle tente d'accomplir ;
- entre soi actuel vu par soi-même, et soi normatif vu par les autres. Dans une logique d'évitement, les attentes des autres sont perçues comme des normes auxquelles la personne doit se conformer. « L'attention du sujet apparaît concentrée avant tout sur le souci d'éviter d'être en porte-à-faux par rapport à la norme, ou d'être pris en défaut » (Bourgeois, 2011b, p. 275).

Les reliances et déliances qu'une personne établit avec elle-même touchent ainsi tout autant à sa construction identitaire, herméneutique et certainement existentielle. Cette construction de soi rencontre le sens donné dans la tradition de la *Bildung* où « il appartient à chacun de construire [ce *soi-même*] à travers toute expérience et la durée de sa propre vie » (Eneau, 2016a, p. 139). Pour Eneau, « l'expérience personnelle [prend] une place prépondérante dans la construction de soi ; l'apprentissage se confond avec l'expérience de la vie, et se construire soi-même (construire son autonomie, son identité) équivaut au but même de la vie » (Eneau, 2016a, p. 139). En définitive, cette dialectique de reliance/déliance à soi se réfère à ce que Ricoeur (1990) définit comme la « mêmété » de l'identité en tant que « continuité de l'identité du sujet, au-delà-du temps vécu et des changements survenus, la personne reste « la même », personne singulière » (Eneau, 2016a, p. 143).

Ces dé/reliances à soi se construisent notamment dans la relation à l'autre et par un discours *sur soi* ou *à soi*. Elle suppose ou montre une capacité de la personne à porter regard sur soi (réflexivité), tenir un discours à soi et sur soi (sentiment d'exister à ses propres yeux), envisager et mettre en œuvre une action sur soi et pour soi (agentivité et indépendance) en relation avec les autres et le monde.

2.3.2. Soi et l’(es) autre(s)

La reliance sociale relève du « processus, de la structure et du lien qu’une personne établie avec les autres, qu’ils soient des individus ou des groupes » (Bluteau, 2020, p. 46). La reliance sociale se réfère ainsi aux liens construits par la personne avec l’autre ou les autres, le groupe. Ce lien n’est pas qualifié, dans une approche de la reliance sociale telle que celle développée par Bolle de Bal, d’une manière positive (au service d’un développement de la personne) ou négative (aliénation, enfermements communautaires...) (Bolle de Bal, 2003, 1996a, 1996b). La déliance sociale renvoie, quant à elle, à un isolement, une déconstruction du lien social.

Dans le cadre d’un dispositif de formation, Quintin et Masperi (2010) ont exploré les stratégies énonciatives significatives de liens entre les interlocuteurs (liance) et celles de type collaboratif indiquant un contrat en vue de la réalisation du travail commun (alliance). Ils identifient les marques de liances et d’alliances au travers des interactions du groupe via l’étude des messages échangés dans un forum de discussion. Ils parviennent à la construction d’un modèle restreint de la reliance composé de 7 marques de reliance sociale dans différents types d’énoncés (Quintin et Masperi, 2010, p. 18) :

- les énoncés où l’interlocuteur s’engage à réaliser une action au profit du groupe ;
- les énoncés directifs qui traduisent une demande, une invitation, un conseil, une sollicitation, etc. ;
- les énoncés d’interpellation nominale⁴⁹ ;
- les reprises du discours d’un autre membre du groupe ;
- l’ouverture et la clôture des discours avec des marques de sympathie ;
- les marques d’empathie ;
- les marques d’appréciation.

Cette recherche montre que les corrélations entre reliance et qualité de la réalisation sont plus significatives lorsque la nature de l’activité nécessite une collaboration (carte conceptuelle collaborative, débat) et non une coopération (synthèse, conception et analyse). Ainsi le lien social, dans le cadre de cette étude, est renforcé lorsqu’il est utile à la réalisation des tâches demandées. S’il est renforcé, avec une recherche de qualité, cela a des effets positifs sur la réussite de l’activité par le groupe.

Cette recherche nous permet alors de considérer que le lien social peut tout à la fois représenter une ressource et un facteur d’accomplissement d’une activité de groupe.

⁴⁹ Ces énoncés traduisent soit un énoncé directif soit la proximité et la connivence avec l’interlocuteur.

Bourgeois et Merhan (2017) ont ainsi montré, par exemple, comment l'engagement dans le collectif de travail en stage en tant que participation et reconnaissance mutuelle, favorise l'accès aux affordances de cet environnement et ainsi, la réalisation des activités. De même, Gauthier (2016) dans un ouvrage sur les portfolios (Verquin-Savarieau et Boissart, 2016) montre comment le travail sur ce type d'outil d'expression de soi et de réflexivité peut, d'une part, être favorisé par les interactions sociales et, d'autre part, participer à favoriser ces mêmes interactions lorsqu'il s'appuie sur les échanges avec les pairs et un accompagnement adapté.

Dans une recherche sur la persévérance en formation à distance, Paquelin montre que celle-ci est liée aux différentes sociabilités développées par la personne en formation, mais également à sa confiance en soi, son sentiment d'auto-efficacité et sa capacité à « décoder le dispositif » (Paquelin, 2014, p. 227). Partant du principe que la dimension affective représente un facteur important de persévérance dans les dispositifs, Paquelin mène une étude sur les

sentiments de confiance en l'Autre (à la fois en ses compétences et dans le respect de valeurs personnelles), d'appartenance (le fait d'être reconnu par et s'identifier à un groupe, Durkheim, 1930/2007) et de solitude (par absence de lien et/ou par « défaillance » du lien à l'Autre, Dupont, 2010) (Paquelin, 2014, p. 217)

Il identifie trois sociabilités ; institutionnelle (qui établit les relations entre l'apprenant et les acteurs du monde académique), apprenante (qui repose sur les échanges entre les apprenants dans et en dehors du dispositif prescrit), et proximale (qui regroupe les membres de l'entourage du sujet apprenant). La recherche de Paquelin nous éclaire sur certains liens favorables au maintien et à la persistance (vs. persévérance) dans les dispositifs à distance : l'appartenance, la réflexivité et le décodage du dispositif.

Les reliances et déliances qu'une personne établit avec les autres touchent ainsi tout autant à sa perception d'elle-même, sa disposition à s'engager ou non dans une relation, la construction d'un sentiment d'identité ou d'appartenance à un groupe ou de distance à ce groupe et les processus y contribuant. En cela la reliance sociale s'appuie sur le sentiment d'une identité entendue dans le sens de la similitude ou de l'*ipséité* au sens de Ricoeur (1990) construit par une personne considérée comme autonome (Guienne-Bossavit, 1996). Cette construction de soi en relation avec un autre identique et différent se construit, nous l'avons vu, à travers les possibilités de s'exprimer, de dialoguer, d'interagir avec l'autre dans une situation ou dans un but, au moins temporairement partagé. Dans un « partage des solitudes acceptées, [un] échange des différences respectées, [une] rencontre des valeurs assumées,

[une] synergie des identités affirmées... » dirait Bolle de Bal (2003, p. 129), dans une « interdépendance et réciprocité de l’individuel et du social » (2003, p. 110).

Ainsi, ces dé/reliances à l’autre ou aux autres se construisent dans la relation interindividuelle ou collective. Elles passent par un dialogue entre un discours *sur soi* ou *à soi* (avec ou sans l’autre) et un discours destiné *à l’autre*, un échange *sur et dans* la situation, avec ou contre l’autre. Cette reliance/déliance aux autres passe également par des marques de similarité et/ou de distinction dans le langage, le discours, mais également les attitudes, comportements, choix vestimentaires. Elle suppose ou montre une capacité, qui dépend également de l’autre et de la situation, à tenir un discours sur soi indépendamment ou en dialogue avec le discours de l’autre et s’appuie sur différentes formes de sociabilités (Paquelin, 2014), de relations d’affectivité et de réciprocité (Eneau, 2003 ; Candas et Eneau, 2013). Au-delà, nous avons vu, à travers les travaux de Quintin et Masperi (2010) que différentes formes de reliances à l’autre peuvent se construire dans une orientation partagée vers un but, vers la réalisation d’une activité (Engeström, 2009).

2.3.3. Soï et le(s) monde(s)

Bolle de Bal considère enfin, dans son approche anthropologique de la reliance, la reliance citoyenne en tant que « reliance au monde, reliance culturelle, reliance écologique, reliance civique et reliance cosmique » (Bolle de Bal, 2001, p. 152). Dans ce sens, nous appelons reliance au(x) monde(s) les processus, structures et liens qu’une personne établit avec les mondes sociaux, culturels et naturels, qu’elle appartienne à ces mondes ou non.

Les différents mondes envisagés, peuvent, en ce sens, être à la fois compris comme les mondes de justification des grandeurs (Boltanski et Thévenot, 1991) tout comme celui des cultures. Les cultures étant comprises « comme un système psycho-socio-linguistique (Ladmiral et Lipiansky, 1989) mettent en relief un ensemble de significations, de comportements, de valeurs, de normes et de croyances qui médiatisent les relations d’un sujet aux autres » (Bezzari et Eneau, 2022, p. 77). Ainsi, la reliance au(x) monde(s) se joue dans les rapports aux différents mondes et cultures vécues et rencontrées en éprouvant à la fois sa singularité, sa similarité et sa dépendance à ces mondes (Bourgeois, 2013 ; Guérin, 2013). À partir des différentes appartenances d’un sujet, vécues au cours de son histoire, il se constitue une expérience de rapports à l’altérité, à sa propre culture et à la différence. La construction de ce rapport à l’autre, même et différent, peut être pensé en terme d’interculturalité (Abdallah-Pretceille, 2023 ; Bezzari et Eneau, 2022 ; Mbiatong, 2022).

Ce rapport au monde étant, comme l'a montré Charlot, également rapport aux savoirs de ce/ces mondes

Il n'y a de sujet de savoir et il n'y a de savoir que dans un certain rapport au monde – qui se trouve être, en même temps et par la même, un rapport au savoir. Ce rapport au monde est aussi rapport à soi et rapport aux autres. Il implique une forme d'activité et, ajouterai-je, un rapport au langage et un rapport au temps. (Charlot, 1996 p. 73)

Ainsi, selon Charlot (1996 p. 77-78), l'apprentissage passe par l'activité d'un sujet qui entre en relation avec des « objets de savoir », « des objets à utiliser », « des activités à maîtriser », « des formes relationnelles à s'approprier ». Cette activité se réalise dans un lieu à un moment de son histoire, selon certaines temporalités, en relation avec des personnes qui aident. Les lieux où l'on apprend n'ont pas tous les mêmes logiques (famille, école, entreprise, loisirs, etc), ils ne sont pas tous centrés sur l'activité d'apprendre. Le rapport que construit un individu à son apprentissage dépend également de son rapport à ces lieux/mondes, à ces chronologies, à ces relations. C'est pourquoi Charlot précise, « un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (1996, p. 74). Dans cette approche le savoir représente une transaction du sujet dans son rapport au monde.

Envisagé ainsi le savoir en tant que rapport au monde invite, notamment dans le cadre de la formation des adultes, à le situer, par exemple, dans la relation aux cultures professionnelles et organisationnelles (Gather Thurler et Progin, 2022) et dans les rapports de constructions de valeur et de développement dans le travail (Sainsaulieu, 1996 ; Nivet et Casalegno, 2011). En ce sens, ce rapport au monde peut s'observer à travers un processus de construction du sujet dans la rencontre de l'Autre (Bourgeois, 2022) et/ou par une approche écologique de l'agir humain (Guérin *et al.*, 2023).

La reliance aux mondes, à partir de cette approche large, peut-être considérée comme la perception et la conscience, par le sujet, de son appartenance à une communauté de culture, de valeurs, de comportements, d'activités situées dans ce monde en relation avec l'autre. Cette reliance ne semble pas toujours être consciente du point de vue du sujet lui-même, car ancrée dans son expérience quotidienne. Un ensemble de recherches mettent ainsi en évidence la place des productions de savoirs dans la prise de conscience de ces reliances et déliances au monde, notamment professionnel (Delory-Momberger, 2020 ; Guillaumin, 2012 ; Jorro, 2007 ; G. Leclercq, 2006, 2007 ; Lerbet, 1993b ; Merhan, 2014). Ici encore, la reliance passe par

l’activité éprouvée dans un environnement et par le discours à soi ou autrui, sur cette expérience.

Nous avons constaté, dans les sections qui précèdent, de la confrontation permanente des reliances/déliances à soi et reliances/déliances aux autres. Elles s’attachent, en effet, toutes deux à une articulation entre deux facettes de l’identité, en tant que construction de soi dans sa singularité (mêmeté), et en tant qu’identification de soi comme identique à quelque chose ou quelqu’un (ipséité). Dans cette articulation, les reliances/déliances supposent une conscience ou une prise de distance critique vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des autres, de ses propres déterminations. En cela, elles supposent une certaine autonomie d’être, de faire, de penser et de dire. La reliance aux mondes s’inscrit alors dans la lignée des autres reliances, et invite à les considérer, comme fortement interdépendantes.

L’autonomie, la singularité et l’identité ne se trouvent ainsi que dans la congruence entre soi et soi-même, au terme d’un long apprentissage de l’estime et du respect de soi, lorsque l’on a finalement passé un contrat « d’obéissance à soi-même », mais où l’obéissance a perdu alors tout caractère de dépendance et de soumission : « l’obéissance véritable [...], c’est l’autonomie » (Eneau, 2011, p. 143)

Dans cette logique, la reliance/déliance aux mondes d’une personne engagera tout autant son rapport aux cultures, normes, valeurs, la manière dont elle se les approprie, ou non, et la manière dont elle se distancie de ce rapport à celles-ci. En ce sens, une capacité de reliance/déliance au(x) monde(s) peut être considérée à la fois dans la capacité de la personne à agir dans le monde (agentivité) en relation avec d’autres, au regard de ce qu’elle souhaite pour elle-même et pour ce monde. Elle suppose une conscience de soi en tant que partie prenante de ce monde du fait de ses actions et interactions, tout comme une conscience des déterminations et dépendances qui influent sur le rapport à celui-ci et aux autres.

Cette approche anthropologique des différentes reliances rencontre, du point de vue de la formation, une approche tripolaire entre autoformation (par soi), écoformation (par les choses, le monde) et hétéroformation (par les autres) (Pineau, 1986). Elle ouvre également des questionnements éthiques sur la manière dont les parcours de formation, pour ce qui concerne notre objet de travail, participent, pour chacun, à un « avènement de soi, à l’interface de l’individuel et du collectif » (Labelle, 1996, cité par Eneau, 2011, p. 146), *estimé bon* à ses yeux. En cela, une approche anthropologique de la reliance/déliance en formation se réfère, *in fine*, au sujet et aux processus participant à devenir *sujet*, au sens de « pouvoir trouver sa propre voie, de pouvoir penser, parler et agir en *je* » (Bourgeois, 2018, p. 67).

2.4. Quatre facettes pour un cadre de lecture des reliances à soi, aux autres, au(x) monde(s)

La subjectivation est un processus sans fin, jamais définitivement achevé, on n'en finit pas de devenir soi même. (Bourgeois, 2018, p. 202)

Dans cette section, nous considérerons les quatre facettes du processus de subjectivation en tant que « processus de construction du sujet dans sa relation à autrui [et nous ajoutons au monde] » (Bourgeois, 2018, p. 81). Bourgeois, dans une approche de la construction du sujet, identifie quatre facettes ou dimensions participant d'un processus de subjectivation : le sentiment d'exister, l'agentivité, l'indépendance, la réflexivité. Nous envisageons que ces quatre facettes d'un processus consistant à *devenir sujet* à ses propres yeux, puissent représenter des indicateurs, un cadre de lecture, permettant d'identifier les reliances à soi, aux autres et aux mondes vécues dans le cadre des dispositifs de formation hybrides et par alternance.

2.4.1. Le sentiment d'exister

Le sentiment d'exister se réfère à une conscience de soi. « Être sujet c'est avant tout avoir le sentiment d'exister, d'avoir une consistance interne, d'habiter un espace intérieur de subjectivité, d'être soi » (Bourgeois, 2018, p. 82). Mais cette conscience de soi se construit dans la relation avec quelqu'un ou quelque chose d'autre. Cette relation participant de manière réciproque à se constituer en tant que sujet au même titre qu'à constituer l'autre. Dans ce sens, un cadre relationnel sécurisant favoriserait l'émergence de ce sentiment. Le sentiment d'exister du sujet touche des dynamiques entre identité et différenciation en rapport avec son estime de soi.

Bourgeois indique que ce sentiment d'exister en tant que soi se constitue, au cours d'une vie, d'une multitude de représentations de soi liée « à nos multiples rôles sociaux et espaces de vie (dimension synchronique) et [...] à notre histoire personnelle et ce que nous avons été et vécu au fil de cette histoire (dimension diachronique) » (Bourgeois, 2018, p. 83). Pour réduire les tensions identitaires, et un sentiment de morcellement, le sujet tente de maintenir une *consistance* en régulant les deux dimensions diachronique et synchronique dans un double mouvement de *continuité* et d'*intégration*. La dimension *diachronique* du développement du sujet renvoie à un temps linéaire, à la continuité dans l'idée d'une persistance de soi. Dans ce sens, la *continuité* se réfère à la mêmeté de l'identité au sens de Ricoeur (1990) alors que

l'intégration se réfère à ce que fait le sujet pour réguler les tensions nées de « la façon dont je pense que les autres me voient » (Bourgeois, 2018, p. 83). Ces deux dimensions, diachronique et synchronique, participent de la consistance du sujet, lui permettant de s'affirmer en tant que « *je suis moi* » au travers de son développement propre. Bourgeois identifie l'action et le récit de soi comme deux moyens de réguler les tensions identitaires. Ainsi, le sentiment d'exister renvoie à la « conscience de soi comme être à la fois différencié, unique, singulier, mais en même temps relié à autrui » (Bourgeois, 2018, p. 85).

Au regard de la manière de définir les reliances/déliances à soi, aux autres, aux mondes, nous percevons alors la place d'un sentiment d'exister dans ces processus (cf. Figure 27). En effet, créer un lien et/ou en prendre conscience supposent tous deux une conscience de soi, elle-même modifiée par les interactions vécues. Dans le cadre d'une étude des reliances à soi, ce sentiment d'exister prendra notamment la forme d'expression marquant une affirmation de son identité, d'un regard ou un discours sur *qui je suis*, sur l'estimation de soi et de ses capacités. Une déliance à soi, quant à elle, marquera des écarts entre une représentation de soi et une existence d'un soi différent de celle-ci. Le sentiment d'exister en tant que soi vis-à-vis de l'autre ou des autres, en similarité ou en distinction, d'une culture ou d'une communauté seront considérés comme des indicateurs d'une reliance/ déliance aux autres et/ou aux mondes.

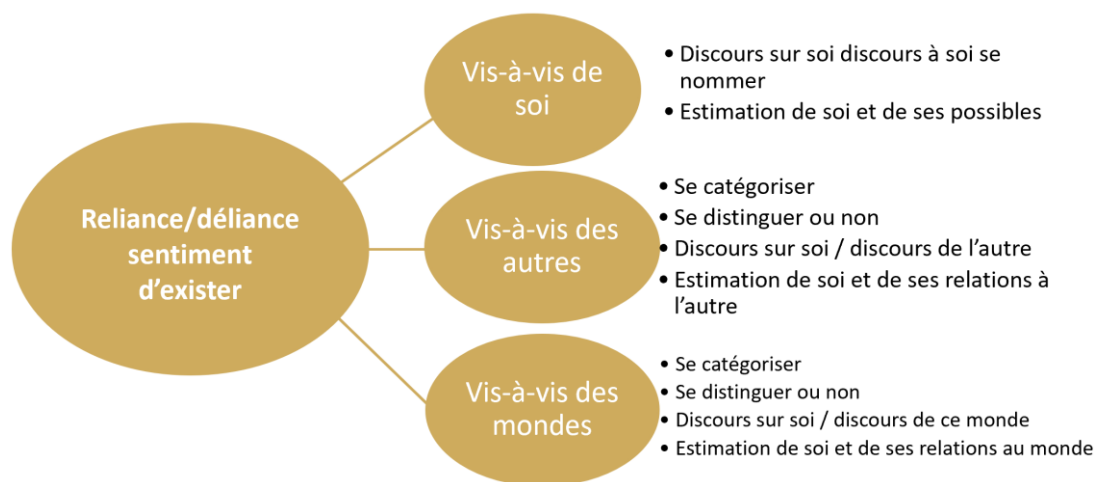


Figure 27 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression d'un sentiment d'exister

Or, nous dit Bourgeois, « advenir comme sujet, ce n'est pas seulement construire et cultiver le sentiment d'exister, [...], c'est aussi être capable de s'affirmer, de s'accomplir personnellement, en paroles et en actes dans le monde » (Bourgeois, 2018, p. 90). C'est en ce sens qu'il aborde l'agentivité.

2.4.2. L'agentivité

La dimension d'agentivité dans le processus de développement du sujet renvoie à la fois à la capacité d'agir, mais aussi « d'être et de se sentir *auteur* -agent- de ses pensées, de ses paroles, de ses jugements et de ses actions » (Bourgeois, 2018, p. 90). Cette agentivité est notamment développée dans la théorie sociocognitive (Bandura, 2019) qui explique le fonctionnement humain en termes de causalité triadique réciproque, considérant que les facteurs internes personnels, le comportement et les caractéristiques de l'environnement s'influencent mutuellement. L'agentivité humaine, selon Bandura, se réfère à tout acte réalisé selon une intentionnalité de son auteur et au « pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des buts donnés » (Bandura, 2019, p. 23). L'agentivité, dans ce sens, suppose une intention orientée vers un but de la part du sujet. Elle s'appuie sur les motivations de celui-ci à s'engager dans l'activité visée (Bourgeois, 2009, 2023; Viau, 2001) et sur ses capacités d'autodétermination (Deci et Ryan, 2008) et d'autorégulation (Cosnefroy, 2014, 2019). Elle mobilise une pensée anticipatrice et une capacité de réflexivité.

La caractéristique personnelle centrale et omniprésente dans l'agentivité est le sentiment d'efficacité personnelle à exercer un contrôle sur ses conduites et à les mener à bien, cela en interaction avec l'environnement et en fonction des résultats souhaités. (Jézégou, 2014b, p. 274)

Cependant, cette agentivité est, de fait, limitée par les contraintes liées aux interactions de l'individu avec son environnement, imposé, construit ou choisi (Evans, 2015 ; Evans et Carré, 2023). Ainsi l'agentivité se construit dans le monde et à travers les actions et interactions du sujet avec ce monde. Elle est socialement située et dépendante des réalisations actuelles du sujet comme de ses dispositions. En effet, l'agentivité repose sur le sentiment d'efficacité personnelle qui, lui-même est conditionné par quatre facteurs : les expériences passées, les *feed-back*, la comparaison sociale, les dispositions physiques et émotionnelles. Bourgeois (2018) exprime, au travers de sa démonstration, la nature éminemment sociale de ce sentiment d'efficacité personnelle et donc, de l'agentivité humaine. Il met enfin en évidence que « se sentir auteur de ses paroles et de ses actes, a pour corollaire, [pour le sujet,] la *responsabilité* personnelle que l'on a à assumer pour ses paroles et ses actes vis-à-vis d'autrui » (p. 101).

La Figure 28, considère l'agentivité humaine au regard des différentes reliances que nous souhaitons étudier. Dans le cadre de notre étude, l'agentivité envisagée en tant qu'indicateur de reliance à soi, considère la manière dont la personne est en capacité de concevoir et de mettre en œuvre des activités qui lui sont directement destinées, une autodétermination, vis-à-

vis de soi-même dans le temps et dans l’espace. Dans une approche de l’agentivité vis-à-vis des autres, en tant qu’indicateur d’une reliance aux autres, nous considérerons alors les actions destinées à entrer en relation avec (sociabilités apprenantes et proximales selon Paquelin (2019)), en cohérence avec les intentions du sujet, et les discours sur les activités réalisées avec les autres. Enfin, en tant qu’indicateur d’une reliance aux mondes, l’agentivité est considérée dans les sociabilités institutionnelles et professionnelles développées, mais également les activités menées par le sujet en relation avec son environnement au regard de son projet, notamment de formation.

Ainsi, à la suite de Bourgeois, nous envisageons le sentiment d’exister et l’agentivité en tant que facette du développement du sujet et indicateurs pour des reliances à soi, aux autres au monde. Or, selon Bourgeois,

devenir sujet, pouvoir, le moment venu se détacher de son modèle pour suivre son chemin, ce n’est pas seulement savoir qui on est et se sentir auteur de ses actes, c’est aussi être capable, à un moment donné, de *faire et d’être seul*. (Bourgeois, 2018, pp. 101-102)

Ainsi, cette capacité d’indépendance, telle que Bourgeois la qualifie, constitue également une facette de processus de développement du sujet.



Figure 28 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu’expression d’une agentivité personnelle du sujet

2.4.3. L’indépendance

L’indépendance du sujet se réfère à la capacité *de faire et d’être seul* (Bourgeois, 2018, p. 102). L’accès à cette indépendance passe par « la reconnaissance de notre dépendance à autrui » (Bourgeois, 2018, p. 102). Elle se construit à partir des interactions sociales. En effet, Vygotsky (1997), à partir de son approche du langage et des outils cognitifs, a montré qu’il se situe en tant que *médiateur* dans les interactions du sujet avec son environnement social.

L'apprentissage des outils cognitifs, notamment le langage, mais également les codes culturels, influence le développement cognitif et la capacité d'agir et de contrôler son action dans et sur le monde. D'autre part, dans ce processus d'apprentissage, la présence de l'autre est indispensable. C'est ce dont la zone proximale de développement rend compte en considérant la place nécessaire de la dépendance à la connaissance de l'autre dans le processus d'acquisition de ses propres connaissances. Enfin, l'indépendance s'appuie sur la construction d'une capacité à être seul. Ainsi, souligne Bourgeois, « Être capable de faire et d'être seul implique aussi, dans un contexte de formation, d'être capable de faire et d'être *ailleurs* » (2018, p. 108).

Ensuite, Galichet insiste sur le principe d'indépendance, le considérant comme une des visées de la formation. Cette indépendance du sujet concerne à la fois les dominations, mais aussi les assujettissements économiques, culturels, intellectuels,... Pour lui, « indépendance ne signifie pas seulement autonomie (capacité à intérioriser et à s'approprier la loi) mais l'accès à la pensée au sens que Hannah Arendt (1996) donne à ce mot, c'est-à-dire à la capacité de « miner, détruire tous les critères établis, les valeurs, les coutumes et les règles », « de renverser toutes les croyances sans en créer de nouvelles » (Galichet, 2018, p. 15). Eneau (2016) situe cette indépendance au niveau de différentes prises de conscience individuelles, dans l'identification de ses savoirs et rapports aux savoirs, et collectives, à travers l'identification de problèmes communs, partagés par l'identification des influences de l'organisation sociale et politique, de la nécessité d'actions transformatives. Il s'agit, dans le cadre de la formation, de « déconstruire par le dialogue et l'échange, les processus incorporés de domination tout comme les représentations socialement acceptées » (Eneau, 2016, p. 29).

Dans ce sens, une étude des reliances en tant que processus participant à la construction du sujet considérera l'indépendance en tant qu'indicateur de reliances/ déliances de ce sujet (cf. Figure 29). Dans ce sens, les reliances/ déliances à soi seront considérées du point de vue de la capacité du sujet à porter un regard sur sa trajectoire, sur ses choix, son histoire et ses héritages en tant qu'ils déterminent ces actions actuelles ou futures. Dans la considération des reliances aux autres et aux mondes, l'identification des représentations partagées au sein d'un groupe et d'un milieu et la capacité à s'en distancier seront les indicateurs majeurs retenus en tant que reliances/ déliances sociales ou aux mondes.

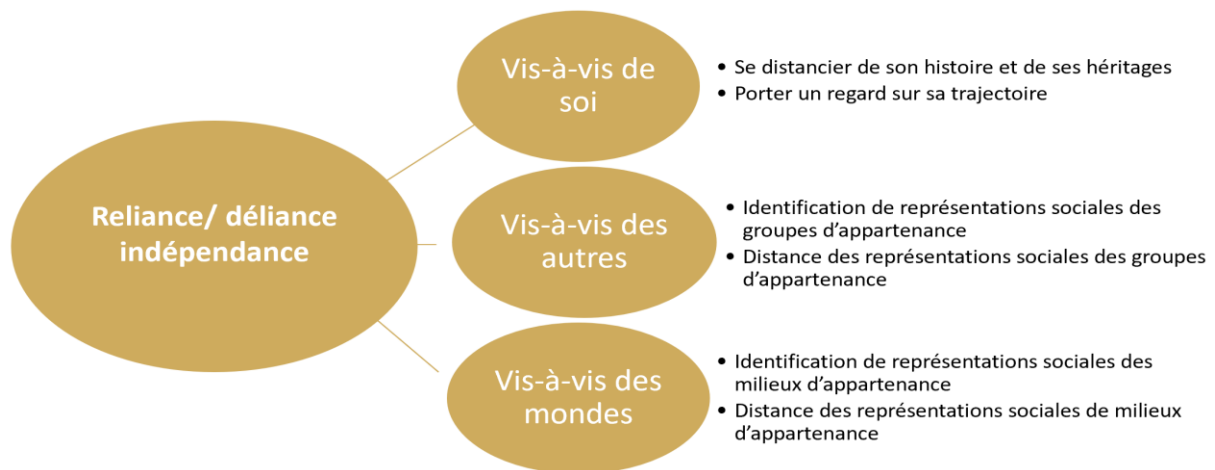


Figure 29 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu’expression d’une indépendance personnelle du sujet

Bourgeois envisage la réflexivité en tant que quatrième facette d’un développement du sujet.

2.4.4. La réflexivité

La réflexivité est considérée, par Bourgeois, comme acte fondateur du sujet et passe, elle aussi, par la relation à l’autre. Bourgeois (2018) explique que la mise en récit de soi participe du maintien et de la prise de conscience de sa consistance (intégration et continuité) par l’identité narrative du sujet (Ricoeur, 2004). Cette narration, à travers un discours, directement ou symboliquement adressé à l’autre dans ses différentes *figures*⁵⁰, participe de la construction et du développement du sens de ses choix et de ses actions pour le sujet. De plus, la communication de cette narration « m’établit comme auteur de ma pensée et de mes paroles » (Bourgeois, 2018, p. 113) et participe de son agentivité. Les approches d’une pensée réflexive critique au service d’une émancipation individuelle ou sociale ont été développées par Freire (2006). Dans celles-ci, la clé du pouvoir émancipateur de la formation est de permettre de s’exercer à une pensée critique dans un cadre sécurisé à l’aide d’outils conceptuels adaptés. Dans ce cadre, les interactions avec les points de vue des autres, la confrontation avec ses propres points de vue et l’acceptation de ces diversités de possibilités de penser le réel participent de cette subjectivation par les interactions sociales (socioaffectives et sociocognitives). Bourgeois indique que chacune des modalités d’enseignement-apprentissage possède un potentiel aliénant. Ce qui fait la différence, selon lui, c’est l’exercice de la pensée réflexive :

⁵⁰ En référence, selon Bourgeois (2018), à partir des travaux de Georges H. Mead, à la figure d’autrui significatif ou à la figure d’autrui généralisé.

Être capable et s'autoriser à établir des liens entre un modèle proposé et d'autres rencontrés ailleurs, entre ce modèle et notre propre expérience (...) sont autant de moyens qui permettront progressivement à l'apprenant de s'approprier personnellement ce qui lui est transmis, d'en faire quelque chose de personnel, au-delà de ce qu'il aura appris. (Bourgeois, 2018, p. 117)

De même les expériences vécues par le sujet sont source d'apprentissage de soi dans le sens où

« Apprendre de l'expérience » c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actes. Dans ces conditions faire devient une mise à l'épreuve une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble, subir devient enseignement découverte - des liaisons entre les choses. (Dewey, 2011, p. 224)

En ce sens, Dewey invite à distinguer l'expérimentation comme l'acte de ce que nous faisons (*experimenting*), de l'apprentissage que nous en tirons (*experiencing*). L'activité réflexive étant alors le lien établit entre les deux facettes de ce que nous nommons expérience.

L'expérience ne serait donc apprenante qu'à la condition d'articuler pratique et analyse de la pratique en prenant du sens l'expérience devient signifiante elle devient apprenante lorsqu'elle est organisée et structurée interrogée et formalisée l'expérience s'acquiert non par accumulation mais par intégration. (Fernagu-Oudet, 2004, p. 220)

Dans notre considération des différentes dimensions participant au processus de subjectivation en tant qu'indicateurs de reliances, nous considérons, dans la Figure 30, la reliance/ déliance à soi, aux autres, aux mondes en tant qu'expression de la réflexivité du sujet.

Ainsi, dans une reliance à soi, la capacité réflexive du sujet lui permettra de porter un regard sur ses actions, de les associer à des expériences antérieures, à des modèles ou des règles d'action connues. Dans une reliance aux autres, la capacité réflexive portera sur les fonctionnements de groupe et sur la place que le sujet y occupe. Enfin dans une reliance aux mondes, la capacité réflexive du sujet portera sur le monde et son fonctionnement et sur le regard que portera le sujet sur son action sur et dans le monde. Une dialogique reliance/déliance participe ainsi à une capacité de distanciation et de projection orientées vers des changements, de soi, de son comportement vis-à-vis des autres ou du monde, ou des actions sur/dans le monde.

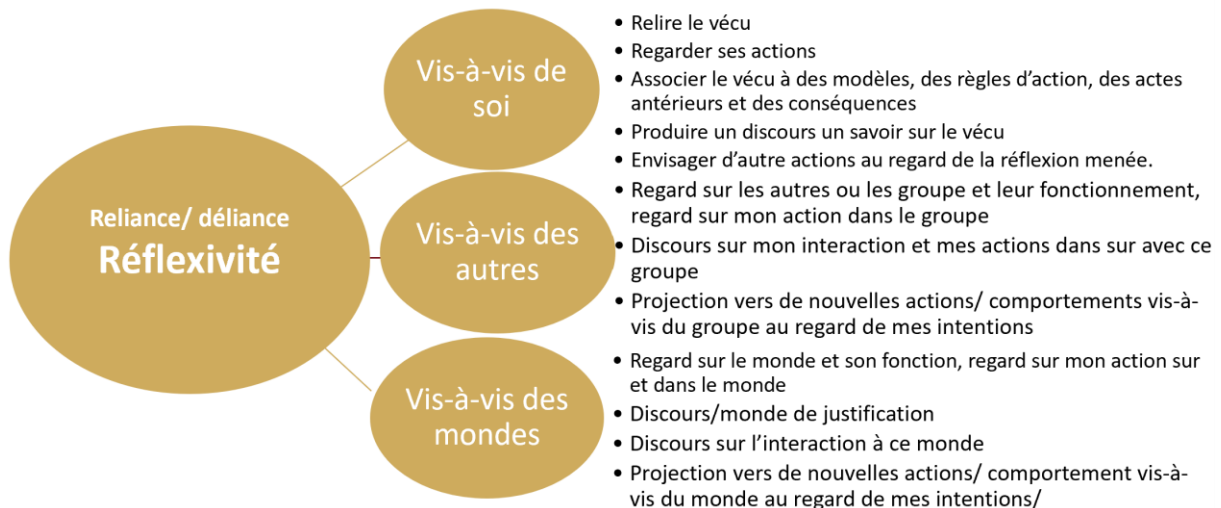


Figure 30 - Reliances à soi, aux autres, aux mondes en tant qu’expression d’une réflexivité du sujet

2.4.5. Vers un cadre de lecture de l’activité de reliance/déliance du sujet

À partir de cette revue de recherche, nous pouvons construire un cadre nous permettant d’identifier liens/déliens à soi, aux autres et aux mondes (cf. Figure 31). Nous avons identifié, qu’une reliance/déliance désigne une relation qu’établit un sujet vis-à-vis de lui-même, des autres, et du monde, cette relation agissant, par retour, sur le sujet. Nous considérons alors que les reliances ainsi définies participent des processus de subjectivation formalisés par Bourgeois (2018). Ainsi, la reliance/déliance à soi concerne le lien que le sujet établit avec lui-même. Elle peut être considérée au regard de l’effet qu’elle produit en retour sur le sujet lui-même en termes de sentiment d’exister à ses propres yeux, sentiment d’indépendance, agentivité sur soi, réflexivité. Cette reliance mobilise un système médiateur composé d’activités sur soi et d’un parler de soi et d’un parler à soi. Ce système médiateur mobilise également la présence de l’autre, même de manière symbolique.

La reliance/déliance aux autres s’intéresse au lien que le sujet établit avec les autres. Elle peut être considérée au regard de l’effet que ce lien produit en retour sur le sujet lui-même en termes de sentiment d’exister vis-à-vis des autres, sentiment d’indépendance, agentivité dans les activités menées avec d’autres, réflexivité sur ses rapports avec les autres. Cette reliance mobilise un système médiateur composé d’activités collectives et des sociabilités qui y sont associées. Le système médiateur mobilise également le discours sur soi, un parler de soi en relation avec les autres.

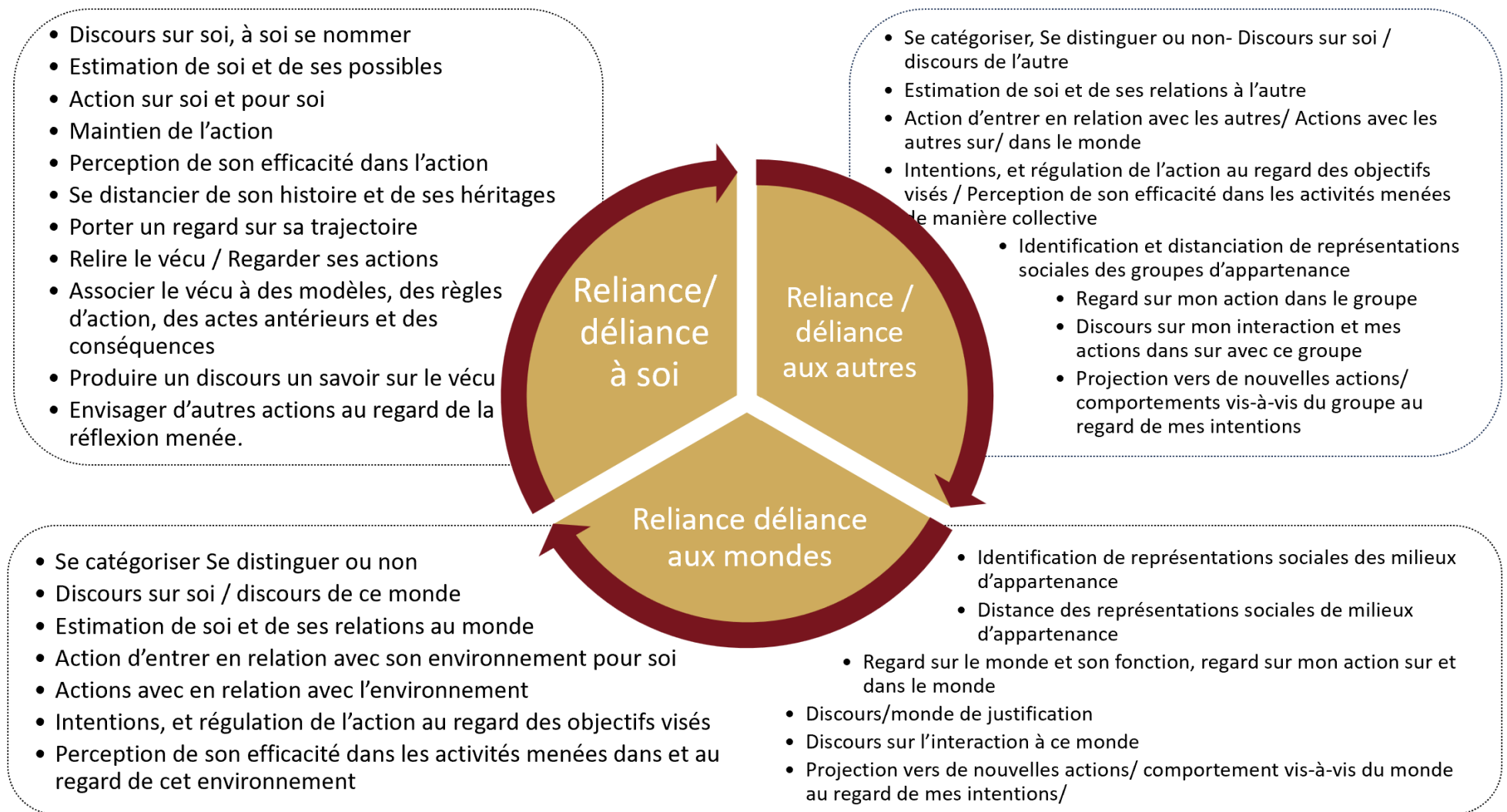


Figure 31 – Cadre de lecture des reliances/déliances à soi, aux autres, aux mondes

La reliance/déliance aux mondes s’intéresse au lien que le sujet établit avec les institutions, les communautés, les cultures qu’il rencontre. Elle peut être considérée au regard de l’effet que ce lien produit en retour sur le sujet lui-même en termes de sentiment d’exister vis-à-vis du monde en général ou de ces communautés ou cultures spécifiques, sentiment d’indépendance et ou d’appartenance, agentivité dans les activités menées dans ces environnements, réflexivité sur ses rapports avec ces mondes. Cette reliance mobilise un système médiateur composé d’activités individuelles ou collectives au sein de ces différents mondes et des sociabilités qui y sont associées. Le système médiateur mobilise également le discours sur soi vis-à-vis de ce/ces mondes et d’un parler de soi en relation avec ceux-ci.

Nous constatons, à l’issue de cette exploration des reliances, que celles-ci s’appuient, à cet état des recherches sur un système médiateur composé des activités du sujet et des éléments de langage qu’il produira sur le regard qu’il porte sur lui dans ces activités autant que sur les effets qu’il perçoit. Ces systèmes médiateurs participent d’un mouvement d’intériorisation /extériorisation de la relation qui s’est construit entre soi/ les autres, soi/soi, soi/ les mondes et choses. Ces processus sont toujours en mouvement. Ils s’inscrivent dans une perception des expériences vécues dans et entre les alternances d’espaces-temps, de savoirs, d’acteurs et de situations. L’intégration/continuité entre ces différents pôles par le sujet déterminera la consistance de ces reliances.

Ainsi, les dispositifs de formation par alternance, entendus comme ensembliers, mobilisent des interfaces visant à permettre une intégration des savoirs et des expériences en connaissance pour le sujet. Cette intégration suppose, pour lui, la création de reliances/déliances vis-à-vis de lui-même, des autres, des mondes/choses/ des connaissances à travers une pluralité d’espaces et de temps.

Dans cette section, notre exploration nous a conduit à envisager le sujet et les processus contribuant à sa subjectivation. Nous avons considéré que ces processus pouvaient participer d’un développement de la personne en tant que *sujet capable* (Ricoeur, 2004). Dans ce sens, nous avons mis en évidence, en accord, notamment avec l’approche de Bourgeois (2018, 2022), le caractère à la fois social et situé de ce processus. Ainsi le processus de subjectivation, dans sa dimension d’autonomisation du sujet, s’apparente à un jeu dialectique entre rapport au maître, rapport aux pairs, rapport aux savoirs et rapport à soi dans le monde, peut être même les mondes.

3. Synthèse du chapitre

La revue de littérature montre que, dans le domaine des formations par alternance, le terme intégratif a progressivement perdu de son sens pour ne plus signifier, aujourd'hui, qu'une certaine « bonne pratique » de l'alternance en formation. À partir de l'identification des différentes dimensions d'un système interface dans les formations par alternance entre le monde du travail et le monde (Geay, 1998), nous avons cherché à clarifier les manières de définir et de considérer le caractère *intégratif* d'un dispositif de formation. Nous sommes parvenus à considérer que le caractère intégratif d'un dispositif renvoie à un potentiel qui s'appuie sur certaines configurations destinées à soutenir l'objectif intégratif de ce dispositif. En cela, une formation à visée intégrative se destine à permettre, favoriser l'intégration de savoirs, connaissances, compétences pour le sujet qui s'y forme. Dans le cadre des formations par alternance, nous envisageons que les situations vécues en interface participent à soutenir ces intégrations. En effet, en tant que dispositifs ensembliers, mobilisant différents espaces, temps, modalités et acteurs, les formations par alternance supposent la création de reliances par les personnes en formation pour qu'elles en saisissent tous les potentiels d'apprentissages.

C'est dans ce sens que nous avons considéré, dans une quatrième section, ces reliances en tant qu'indicateurs d'intégration de savoirs, connaissances et compétences du point de vue du sujet en formation, dans une approche anthropocentrée. Après avoir défini le concept de reliance au regard des théories le mobilisant le plus, nous avons précisé à la fois ce qui participe de l'acte de relier et de l'état de reliance. Puis, nous avons défini les différentes reliances considérées dans la suite de notre recherche : reliances à soi, aux autres, au monde. Enfin, considérant les reliances en tant que participatives d'un processus de développement du sujet, nous avons pris appui sur les travaux de Bourgeois (2018) pour nous doter d'un cadre de lecture des reliances à soi, aux autres et au monde.

À l'issue de ce chapitre, nous disposons de deux cadres opérationnels de lecture : un pour les dispositifs, l'autre pour les reliances qui peuvent y être vécues. À ce stade de notre recherche, nous avons alors besoin d'un cadre d'analyse nous permettant de structurer cette étude étendue des dispositifs de manière à pouvoir tout à la fois porter un regard sur le sujet, sur le dispositif et les situations vécues, mais également sur leurs interactions. C'est en ce sens que le cadre des capacités nous est apparu comme possiblement adapté à cette étude. En effet,

envisager les relations réciproques entre un dispositif ensemblier, composé d’environnements et d’acteurs multiples, et les personnes qui souhaitent s’y former invite à se doter d’un cadre permettant de considérer cet individu en situation comme la manière dont il est enjoint à être ou devenir... responsable, autonome, capable, émancipé... Cela suppose alors d’envisager dans quelle mesure il est effectivement en situation de pouvoir agir et/ou choisir au-delà de l’injonction qui lui est faite. En cela, cela invite également à considérer la manière dont le dispositif et ses divers environnements se révèlent plus ou moins propices à soutenir l’individu. Comment se joue-t-il du dispositif afin de déplacer ou dépasser les/ses limites ?

Chapitre 5-

Etudier les capacités du sujet en situation

À travers l'exploration des contextes de la formation professionnelle, des usages du numérique et des dispositifs de formation hybrides et par alternance, nous n'avons pu ignorer la place supposée, attendue et faite au sujet se formant, estimé être l'acteur central de ces dispositifs. Il est fait mention de cet acteur au regard d'une autonomie, d'une autoformation, d'une agentivité attendues qui devraient lui permettre d'intégrer, pour lui-même, les apprentissages souhaités au sein du dispositif. Au-delà, les usages de la formation comme du numérique sont inégaux entre les individus laissant supposer d'inégalités dans la manière dont ils participent au développement d'un *pouvoir d'agir*.

Le regard que nous avons porté sur les différentes reliances, dans le chapitre précédent, nous entraîne à prolonger le questionnement sur l'autonomie et le développement d'une personne tout au long de son existence et, au regard de ce contexte, sur les implications éthiques et de justice qui se posent pour qui souhaite permettre ces processus dans le cadre de dispositifs de formation.

La question de l'autonomie du sujet est ancienne dans le cadre de la formation adulte. En effet, le dilemme, voire le paradoxe, inhérent à la situation de formation à la fois asymétrique tout en visant l'autonomie, a fait l'objet de nombreux travaux (Albero et Poteaux, 2013 ; Bougès, 2013 ; Bourgeois, 2013, 2018 ; Broussal, 2019 ; Candas et Eneau, 2013 ; Chateau, 2022 ; Eneau, 2016b ; Freire, 2006; Galichet, 2018 ; Lerbet, 1998 ; Lerbet-Sérén, 1994, 2015; Linard, 2013 ; Vialle, 2005b ; Zimmermann, 2017). Zimmerman la qualifie, à la suite de Honneth, de

« structure contradictoire spécifique » considérant que « lorsque l'idéal libérateur de réalisation de soi dont est porteuse la revendication d'autonomie devient une contrainte qui s'impose aux individus, il engendre de nouvelles pathologies – les risques psycho-sociaux dans le domaine du travail s'en font l'expression –, voire de nouvelles formes de domination qui entrent en conflit avec la visée d'autonomie. (Zimmermann, 2017, p. 95)

Ces formes paradoxales nous invitent à mieux cerner les rapports entre formation, développement, autonomie et émancipation. Or, « la notion de développement est ambiguë » nous rappellent Vidal-Gomel et Delgoulet (2016, p. 399). Elles précisent qu'il « serait plus

juste de parler d'évolution et de transformation tout au long de la vie » (2016, p. 399) considérant que « le développement tout au long de la vie est un processus dynamique d'évolutions multiples au sein duquel les possibilités actuelles sont en partie déterminées par les acquis antérieurs, qui constituent ainsi des leviers » (2016, p. 399). En ce sens, nous pouvons considérer que les dispositifs de formation que nous étudions, dans le cadre de cette recherche, visent le développement de la personne et de sa professionnalité (Jorro, 2011b ; Jorro *et al.*, 2013 ; Gremion et de Paor, 2021).

Or, nous avons aussi montré que les interactions entre une personne et un environnement (un dispositif) se présentent à chaque fois de manière singulière, dans des combinaisons qu'il semble bien impossible de prédire et qui fondent des situations sans cesse renouvelées. Comment, alors, appréhender ces environnements et situations en ce qu'ils permettent ou non le développement de la personne en tant que *sujet capable* de reliances ?

Dans la lignée des travaux de Ricoeur (2004), l'*homme capable* est celui qui peut dire, peut agir, peut raconter et se raconter, et est reconnu comme responsable. Il explique en effet, à travers l'idée d'imputabilité, que le sujet estimé capable se voit reconnu comme l'auteur de l'action. Cette action pouvant, au regard de considérations juridiques et morales, être blâmable. Dans la lignée de cette approche, Rabardel considère que « tout sujet de vie, toute personne est intrinsèquement et simultanément sujet connaissant, sujet capable, mais aussi sujet de chair, de droit ou sujet social, etc. » (Rabardel, 2005, p. 12). Il est considéré comme un « sujet en devenir », car « à travers les âges de sa vie il parcourt, comme chaque être vivant, les évolutions dynamiques de l'ontogenèse, mais aussi et surtout parce que c'est un sujet acteur de son propre mouvement et de ses propres dynamiques évolutives » (Rabardel, 2005, p. 12). Au regard de cette conception de la personne, en tant que sujet capable et en devenir, nous mobilisons l'approche par les capacités afin de nous permettre de porter un regard dynamique sur les interactions réciproques entre cette personne et l'environnement.

D'importation récente en sciences de l'éducation et de la formation, nous explorons tout d'abord le concept des capacités (Sen, 1997) dans ses dimensions philosophiques afin de mieux comprendre la place donnée à la liberté du sujet à agir et à choisir en relation avec son environnement. Cette première approche nous invite ensuite à préciser la manière de considérer les dynamiques d'autonomie, d'émancipation ou d'*empowerment*. Cette approche est notamment rendue nécessaire, dans une logique normative, pour mieux cerner les visées généralement déclarées des dispositifs, mais également cette *autonomie* attendue du sujet dans le fonctionnement même de ces dispositifs. Dans une logique descriptive, nous précisons,

dans la troisième section, l'usage de l'approche par les capacités en tant que cadre d'analyse et d'évaluation des fonctionnements vécus par le sujet et, à cet égard, de son « pouvoir d'agir ».

1. D'une approche d'une idée de justice à celle du développement d'un sujet capable

De manière générale, elles [les capacités] invitent à penser l'humain dans le respect et la dignité de la relation à soi, à autrui et au monde. Leur finalité, à la fois éthique et politique, est de garantir une vie considérée comme une fin, mais non comme le moyen de satisfaire l'intérêt d'autrui. (Bert, 2010, p. 98)

Amartya Sen, économiste et philosophe, a développé ses recherches à partir de la question de l'équité et de la justice sociale au service du bien-être et du développement humain. Dans l'approche par les capacités, Sen (2001) pose comme principe qu'il ne suffit pas de disposer de ressources pour se développer, faut-il encore que ces ressources soient accessibles et convertissables en moyens d'action, que l'on dispose des opportunités nécessaires à leur mobilisation, et qu'on puisse les investir dans des réalisations qui font sens pour celui qui se les approprie. L'approche par les capacités développée par Sen s'est diffusée dans le domaine scientifique au-delà de l'économie : philosophie, géographie sociale, droit, sciences de l'éducation, anthropologie, ergonomie (Julhe, 2016).

La capacité de fonctionner représente les diverses combinaisons de fonctionnements (états et actions) que la personne peut accomplir. La capacité est, par conséquent, un ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie. (Sen, 2000b, p. 76 cité par Cavignaux-Bros, 2021, p. 70)

Dans son approche, Sen s'oppose à une conception ressourciste qui considère la justice comme une dotation équitable en ressources. La capacité envisage alors la possibilité effective de se saisir des ressources afin de réaliser le projet souhaité et la liberté concrète des individus d'atteindre cette fin. Les ressources ne sont pas considérées comme précieuses en elles-mêmes, mais pour ce qu'elles peuvent permettre : la réalisation de ce qui a de la valeur à nos yeux.

En reconnaissant explicitement que les moyens d'une vie humaine satisfaisante ne sont pas en eux-mêmes les fins du bien vivre, l'approche par les capacités contribue à promouvoir un élargissement majeur du champ de l'évaluation. (Sen, 2009, p. 310)

L'approche nous incite alors à bouger la focale, non plus seulement sur les moyens ou ressources mis à disposition, mais bien sur les accomplissements réalisés pour estimer de la capacité effective d'un individu à l'accomplir. Le cadre ainsi posé permet un usage à des échelles très variables.

l'approche par les capacités se situe à un niveau intermédiaire entre « micro » et « macro », tentant avant tout de traduire l'articulation entre ces deux niveaux plutôt que de proposer un déplacement de cette dichotomie. [Elle] renseigne donc en premier lieu sur la manière dont peuvent se rejoindre avec plus ou moins de bonheur institutions et individus dans la réalisation des choix de ces derniers. (Julhe, 2016, p. 330)

Deux critiques majeures sont formulées à l'égard de l'approche par les capacités. La première porte sur la difficulté à opérationnaliser son usage (Julhe, 2016 ; Loquais, 2016 ; Zimmermann, 2016, 2020). Sen a, en effet, refusé d'établir une liste des capacités considérant qu'elles ne peuvent se déterminer qu'au regard de situations où vivent les individus. La prise en compte d'une capacité effective de réalisation d'un individu s'évalue, selon Sen (2005), du point de vue de la position de cet individu, selon une « objectivité positionnelle » (Monnet, 2007, paragr. 39). Cherchant à produire une approche universelle, la seconde critique formulée à l'égard de la théorie Senniene porte sur la manière dont le sujet est désincarné, considéré comme un « homme sans visage » (Ballet et Mahieu, 2009). En effet, selon eux, l'analyse des capacités s'appuie sur une éthique du bien et oublie la faillibilité du sujet et sa capacité à faire le mal de manière tout aussi intentionnelle. En ce sens, l'usage d'une approche par les capacités invite à quelques précautions (Loquais, 2016, p. 84).

La première précaution d'usage consiste à prendre en compte une éthique du sujet capable en le considérant dans sa situation, en contexte, dans une agentivité⁵¹ définie comme limitée à bien des égards (et non pas absolue) (Evans et Carré, 2023). En ce sens, l'approche des capacités invite à considérer l'agentivité « en tant que transactions entre un individu et son environnement » (Zimmermann, 2020, p. 141) à l'instar de la conception de Dewey qui soutient « une conception transactionnelle de l'individu qui s'autodétermine autant qu'il est déterminé par les conditions du milieu dans lequel il évolue » (Zimmermann, 2020, p. 141). Dans ce jeu d'interactions réciproques, la liberté est considérée en situation, pour l'individu, à la fois en tant que latitude de choix et possibilité d'agir. Elle est mise en regard de ce qui vaut aux yeux de l'individu. Ainsi,

⁵¹ agentivité englobe les capacités, les systèmes de croyance, les compétences autorégulatrices ainsi que les structures et les fonctions distribuées au travers desquelles s'exerce l'influence personnelle (Bandura, 2019, paragr. 1).

en plaçant l'accent sur les trois dimensions complémentaires que sont la latitude de choix, le pouvoir d'agir et ce qui est de valeur pour une personne dans une situation donnée, la notion de capacité [capabilité] ouvre une voie pour penser conjointement le développement économique de l'entreprise et le développement des personnes au travail (Zimmerman, 2016, p. 356).

Nous précisons ces trois dimensions des capacités en tant qu'expression de liberté en situation, choix entre des possibles désirables, expression d'un pouvoir d'agir.

1.1. Capabilité en tant qu'expression de liberté en situation

La place de la liberté dans le champ des capacités est centrale. Zimmermann (2020, p. 142) reprend en ce sens les voisinages d'approches entre Dewey et Sen. Elle montre leurs conceptions à partir de trois expressions de la liberté en tant que liberté négative, potentielle et positive. La liberté négative dans l'approche de Dewey renvoie à l'autocontrôle, à la gestion de ses pulsions. Pour Sen, la liberté négative renvoie à une absence d'entrave de choix et d'action, davantage centrée sur l'environnement que sur l'individu (Zimmermann, 2020, p. 142). La liberté potentielle « requiert [...] la possibilité de pouvoir formuler différentes finalités, éventuellement contradictoires, et de pouvoir choisir entre elles » (Zimmermann, 2020, p. 142). La liberté positive correspond à la possibilité effective de réaliser le choix effectué.

Pour Dewey, la combinaison des trois expressions de la liberté associée à trois dimensions du « pouvoir d'être ou de faire » (Zimmermann, 2020, p. 142) fonde la « capabilité au sens de pouvoirs latents non réalisés » (Dewey, 1894/2003 : 44, cité par Zimmermann, 2020, p. 142). Ces trois pouvoirs sont identifiés en tant que pouvoir de contrôle de soi (liberté négative), pouvoir de formuler différentes finalités (liberté potentielle), pouvoir de réaliser (liberté positive). Zimmerman (2020) souligne la proximité des conceptions de Dewey et de Sen qui, tous deux, considèrent la liberté comme une combinatoire de ces trois expressions de la liberté, insistant sur la liberté positive (Sen) ou sur le pouvoir effectif de réalisation (Dewey). L'approche des capacités ne dit alors rien de la liberté d'un individu en dehors de tout contexte.

En effet, la liberté (entendue comme liberté négative et potentielle) ne constitue pas une fin en elle-même, que ce soit dans les approches de Dewey ou de Sen (Dewey, 2011 ; Ricoeur, 2004 ; Sen, 2009 ; Zimmerman, 2020). Elle n'est considérée que dans ce qu'elle permet effectivement de réaliser (liberté positive). La liberté est alors envisagée dans un lien étroit

avec le développement entendu comme « processus d’expansion des libertés réelles dont jouissent les individus » (Sen, 2000 : 15, cité par Zimmerman, 2020, p. 148). Le développement des capacités se situe tel un moyen de développement de l’individu tout comme une finalité morale et éthique de possibilité de réalisation de soi pour chacun.

1.2. Capacité en tant que choix entre des possibles désirables

La capacité met en évidence la possibilité de choisir entre différentes alternatives en fonction de ce qui a de la valeur aux yeux du sujet dans sa situation. Le sujet est considéré comme capable de concevoir son propre bien, mais aussi celui de l’autre (Ricoeur, 1990). Cette conception, ne présuppose pas pour autant qu’il agisse toujours pour ce bien, attendu que des arbitrages soient continuellement nécessaires. La possibilité de choisir mobilise une capacité de valuation (De Munck et Zimmermann, 2015 ; Bénédicte Zimmermann, 2020). Dewey distingue la valeur considérée dans l’instant et celle construite par un processus cognitif plus critique. L’ensemble constituant la valuation.

La valuation peut ainsi être considérée comme le résultat – et possiblement la résolution – de la tension entre ce qui compte pour une personne relativement à un sujet donné dans l’immédiateté de son expérience, et ce qui résulte d’une évaluation comparative raisonnée. (Zimmerman, 2020, p. 151)

La manière de considérer cette valuation de l’individu en situation est peu documentée du côté de Sen (De Munck et Zimmermann, 2015 ; Zimmermann, 2020). De Munck et Zimmerman s’appuient sur le jugement pratique de Dewey pour un usage de recherche. Ce jugement pratique est défini à partir de quatre caractéristiques :

- il porte sur une activité à entreprendre afin de clore ou finaliser une situation estimée incomplète. Dans ce sens, le jugement portera à la fois sur la situation, les différents paramètres qui la composent tout comme son incomplétude au regard d’une situation finalisée et visée ;
- il est orienté à partir ou à travers les finalités, les préférences et les aspirations des personnes concernées ;
- il intègre une évaluation des résultats visés en prenant en compte la fin et les moyens ;
- il se développe par une enquête approfondie de la situation.

Considérer le jugement pratique en tant qu’activité de valuation en situation oriente les investigations portant sur l’activité de choix opérée par le sujet. En ce sens, la prise en compte du jugement pratique de l’individu nous invite à entendre l’expression du sujet sur ses choix dans le cadre de la recherche menée. Cette expression du sujet est destinée à déceler le

jugement pratique effectué, tout comme les possibilités effectives d’agir, éprouvées en situation.

1.3. Capacité en tant qu’expression d’un pouvoir d’agir

Nous devons à Ricoeur une conception de l’homme capable (Ricoeur, 2004) en tant que capable de dire, de faire, de raconter, de se raconter et d’en être imputable. Prenant appui sur cet ancrage, Jorro (2013) considère alors que l’étude du pouvoir d’agir suppose une analyse du rapport qu’entretient l’individu avec son action : « de la passivité à l’engagement, des pratiques de contournements, de retrait, de figuration à celle de mobilisation, de participation, d’implication » (Jorro, 2013, paragr. 13). Ainsi, elle invite à considérer le pouvoir d’agir à partir d’une triple spécificité ; « le sujet effectue une action, il est en mesure d’en rendre compte et d’en assurer la responsabilité » (Jorro, 2013, paragr. 13). Ce pouvoir se construit au regard d’un ensemble d’actions appréhendées comme potentiellement réalisables.

Le dispositif, en tant que vecteur d’un projet de société (Peeters, P. Charlier, 1999), est alors revisité dans ses finalités au travers des possibilités réelles de choix. Dès lors, la capacité ne procède pas d’un pouvoir d’agir solipsiste, mais bien de certaines combinaisons, parfois heureuses, parfois pathogènes, mais souvent imprévisibles, entre les dispositions engagées par le dispositif et la façon dont les sujets s’en saisissent. (Loquais, 2016, p. 86)

Nous avons ainsi noté, dans la section précédente, que le dispositif dans sa conception, est porteur d’un souhaité, ou d’un projet pour autrui qui ne dit rien de la manière dont chacun des individus, selon ses dispositions, se saisira de ces potentialités. Ainsi, entre un dispositif souhaité et activé, idéal, fonctionnel ou vécu, nul ne saurait en effet, prédire ce que chacun pourra, voudra ou fera positivement ou négativement pour lui-même ou les autres, dans la situation.

De plus, au-delà de la réalisation de l’action, la reconnaissance de celle-ci participe à la fois de sa justification vis-à-vis de soi-même comme d’autrui. Dans les approches expérientielles, le passage à une explicitation du vécu (Vermersch, 2014) procède de cette reconnaissance à la fois en tant que prise de conscience pour soi comme vis-à-vis des autres. Dès lors, nous pouvons considérer, que l’appréhension du pouvoir d’agir d’un individu s’appuie sur l’exploration de l’expérience vécue à partir de ce que le sujet parvient à nous en dire et la manière dont il se raconte dans cette situation.

En explicitant les conditions de l’agir, il s’agit de tirer les fils des dimensions constitutives de l’environnement, afin d’étudier les transactions entre les

personnes et cet environnement, et leurs conséquences sur leur capacité ou incapacité d’agir. C’est ce faisant l’écologie des capacités/capabilités que l’analyse se donne comme objet. (Zimmerman, 2020, p. 162)

En ce sens, nous considérons un pouvoir d’agir en situation à partir de la perception du sujet, nous permettant d’induire *a posteriori* un caractère plus ou moins capacitant, propice à une mise en capacité d’être et de faire, dans les situations rencontrées pour le sujet. Les latitudes de choix, le pouvoir d’agir et la valeur qu’accorde la personne à une action ou un choix ne peuvent, en définitive, s’explorer qu’à travers l’expérience vécue de la situation par le sujet et ce qu’il consentira à nous en dire.

Envisager les libertés et choix effectifs dans le domaine de l’agir des personnes en relation avec les situations vécues, c’est également envisager ce questionnement entre des conceptions morales et éthiques. En effet, considérer la personne comme *sujet capable*, sujet en devenir et acteur de son propre développement pose, en retour, la question de la manière dont l’environnement lui permet effectivement de réaliser un développement qui a de la valeur à ses yeux. Eneau (2022), à travers l’exploration des travaux de Honneth et de Ricoeur, partage les tensions qui traversent le domaine de la formation des adultes. Cette question concerne, en définitive, la notion de « vie bonne » dans sa conception normative ou contextualisée. Dans une conception normative, une « vie bonne » est considérée en lien avec une ambition ou un enjeu de justice sociale qui « ne va plus de soi ».

En effet, comment vivre sa propre vie de manière correcte, telle que nous puissions dire que nous menons une bonne vie à l’intérieur d’un monde dans lequel la bonne vie est structurellement ou systématiquement interdite au plus grand nombre ? (Butler, 2014, pp. 56-57, cité par Eneau 2022, p. 113)

Dans une approche contextuelle, une « vie bonne » sera alors considérée « en fonction des situations et des possibilités d’action, l’horizon d’une vie bonne qui peut être variable pour chacun » (Eneau, 2022, p. 113).

Une analyse des situations de formation s’appuyant sur le cadre des capacités peut, en ce sens, être mobilisé de manière descriptive/contextualisée et/ou normative.

En tant que catégorie descriptive, la capacité/capabilité se décompose en une série d’éléments qui se prêtent à l’enquête empirique opportunités, ressources, droits, aspirations et préférences individuelles, facteurs de conversion et réalisations. Elle vise une compréhension des processus qui, résultant de l’interaction entre ces différents éléments, conduisent à soutenir ou au contraire inhiber la liberté et l’agir individuel dans des situations singulières. (Zimmermann, 2008 citée par Zimmerman 2020, p. 155)

En tant que catégorie normative, la capacité/capabilité est régie par un principe de justice qui consiste en l’égale capacité d’agir, combinant liberté de choisir et

d’accomplir. Elle offre par-là au chercheur un levier d’analyse critique des principes structurants du monde social et de leurs effets sur les personnes. Elle prodigue plus précisément un étalon d’évaluation, de « jugement logique » dirait Dewey (1993 : 598-599), de l’adéquation entre les finalités affichées par les institutions qui visent à développer la liberté et le pouvoir d’agir des individus, et leur action réelle (Zimmerman 2020, p. 155)

Portant un regard sur les dispositifs de formation tels que vécus, nous mobiliserons ainsi l’approche par les capacités de manière descriptive. Cependant, souhaitant également porter un regard critique sur ces conceptions et mises en œuvre du point de vue d’une certaine justice sociale, d’une visée de développement d’une autonomie, voire d’une émancipation du sujet, nous le mobiliserons également de manière normative. Dans ce sens, la suite de ce chapitre se destine à mieux cerner les éléments de cette étude descriptive et normative des capacités au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance.

2. De l’injonction à être autonome aux enjeux d’une émancipation

[Dans une] société de responsabilité de soi chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose (Ehrenberg (1995, 14) cité par Loquais, 2016, p. 30)

Dans cette section, nous appuyant sur une approche normative des capacités (Zimmermann, 2020), nous souhaitons mieux cerner les manières d’entendre émancipation, autonomie d’un sujet lorsque ces termes renvoient à un sujet en situation de formation. Dans les chapitres précédents, nous avons constaté d’appels répétés à l’action des individus sur leur formation, leur travail, leurs apprentissages. Ces appels répétés prennent plusieurs formes : tout d’abord, le glissement d’une responsabilité collective et sociale d’une éducation permanente à une responsabilité plus individuelle à choisir son avenir professionnel ; puis une tendance à concevoir des dispositifs, possiblement plus ouverts (Jézégou, 2002), supposant une capacité d’autoformation, ou s’appuyant, de manière plus ou moins explicite sur un paradigme d’autonomie (Albero et Poteaux, 2013). Dans ces appels à la capacité individuelle à se déterminer les notions de liberté et de responsabilité sont fortement associées.

Cependant, la manière dont liberté et responsabilité s’articulent en pratique fait l’objet de variations importantes, notamment selon le poids respectif attribué à la responsabilité individuelle et collective et les moyens accessibles aux personnes en vue d’exercer leur responsabilité et leur liberté. (Véro et Zimmermann, 2018, p. 132)

L'appel répété et grandissant à la liberté, la responsabilité des individus pose la question de leur autonomie et de son développement.

Nous cherchons à identifier comment pourrait être considérée cette autonomie et son développement au service du développement même du sujet, et ce, dans des démarches de conception, d'ingénieries de formation. En effet, « Si le concept d'autonomie se prête effectivement à jouer une fonction paradigmatique dans le cadre d'une « science de la formation », c'est parce qu'il permet de raisonner symétriquement sur la finalité et sur les moyens de la réalisation de la formation » (Barbot et Camatarri, 1999, p. 11). Or,

quelle que soit la terminologie retenue, autonomiser ou libérer signifie responsabiliser, que ce soit à des fins de sécurisation des parcours ou de développement de la performance des entreprises. Et responsabiliser signifie valoriser la personne singulière, lui reconnaître une puissance d'agir, mais aussi lui imputer ses actes et l'obliger à rendre des comptes. (Zimmermann, 2017, p. 95)

Penser l'autonomie, c'est donc envisager la responsabilité des personnes, l'imputabilité de leurs actes (Ricoeur, 2004) mais c'est aussi considérer la similitude et la réciprocité de cette autonomie dans une idée de justice (Eneau, 2011).

Dans une approche générale, l'autonomie est la « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement » (« Autonomie », 2023) alors que, de manière proche, l'émancipation se réfère à l'action de « se libérer de l'autorité » et, par extension, « s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance » (Eneau, 2022). Eneau explique ainsi que dans l'histoire de l'éducation et de la formation des adultes, deux approches coexistent sans s'opposer, une centrée sur l'autonomisation et le développement de la personne, l'autre davantage centrée sur l'émancipation, la critique sociale et la transformation de la société.

Plus que deux conceptions éloignées d'une liberté du sujet, nous les concevons davantage en continuité. En effet, le développement de la personne et de son autonomie, notamment de pensée, peut, de notre point de vue, participer d'une critique sociale et d'une transformation de la société.

2.1. Emancipation en tant que processus de transformation de la société

Dans une visée de critique et de transformation sociale, la formation est considérée comme un « processus de transformation », certes de soi-même comme apprenant, mais aussi et *in fine*

des structures sociales qui contraignent et limitent les possibilités d'autonomisation de chacun tout comme des groupes sociaux concernés » (Eneau, 2016a, p. 6).

Historiquement, la notion d'émancipation prend une connotation radicale à la fin du XIX^{ème} siècle, se référant à l'idée d' « éradication de toutes les dominations à la fois » (Galichet 2014 cité par Broussal, 2019, p. 16). Dans le domaine de l'éducation des adultes, cette « perspective critique » [...] vise une triple finalité de liberté, d'égalité et de citoyenneté » (Eneau, 2016a, p. 5). Ces approches émancipatoires se réfèrent alors à une liberté considérée dans sa dimension positive (Berlin, 1958) en lien avec des visées politiques de transformation sociale.

Cette visée est reprise dans le terme d'*empowerment* (Bacqué et Biewener, 2013, p. 40) qui recouvre initialement deux dimensions : « celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder » (Bacqué et Biewener, 2013, p. 25 cité par Broussal, 2019). Cette proximité initiale entre les notions d'émancipation et d'*empowerment*, liée à leur radicalité, a progressivement été gommée, par l'appropriation de l'usage du terme d'*empowerment* dans des registres managériaux libéraux et néo-libéraux (Bacqué et Biewener, 2013a). Dans ce sens, l'*Empowerment* se réfère alors à une approche tronquée de son sens initial, centrée sur un « pouvoir d'agir » en tant qu'autonomie *dans* la réalisation d'une activité (Zimmermann, 2020) et non pas au regard de son propre développement ou sur la société en général. Cette conception rejoint l'analyse d'É. Morin *et al.* qui préfèrent, l'expression « développement du pouvoir agir » (É. Morin *et al.*, 2019, p. 51) mettant alors en évidence le processus d'accès à une liberté négative (en tant qu'une absence d'entrave, un accès au droit).

« Cette culture qu'une « formation émancipatrice » est susceptible de mobiliser dans son projet libérateur tient donc à la fois du poison et du remède » indique Broussal (2019, p. 20) en considérant les sens, parfois opposés, donnés aux termes censés rendre compte d'un pouvoir effectif de l'individu sur son devenir dans la société. Dans une note de synthèse dédiée à cette thématique (2019), il identifie, en se référant à Galichet, trois significations au terme d'émancipation :

- tout d'abord, une « *émancipation permissive* [qui] consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes. Est désormais permis ce qui était interdit » (Galichet, 2018, p. 33-34, cité par Broussal, 2019, p. 24). Cette première signification renvoie ainsi à un développement du pouvoir agir (É. Morin *et al.*, 2019, p. 51) en tant que liberté négative et liberté potentielle ;

- ensuite, une « *émancipation capacitive* [qui] renvoie à une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l’individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l’était pas jusque-là » (Galichet, 2018, p. 33-34, cité par Broussal, 2019, p. 24). Cette conception, renvoie alors à une vision du développement des capacités du sujet en termes de ressources mobilisables pour agir, un potentiel d’action. Elle ne dit rien, au demeurant, de l’usage effectif et de la possibilité effective à agir du sujet ;
- enfin, une « *émancipation éristique* [qui] s’apparente à une lutte guerrière, celle-ci permettant de se soustraire y compris par la violence à tout ce qui pouvait faire obstacle à la réalisation de soi » (Galichet, 2018, p. 33-34, cité par Broussal, 2019, p. 24). Dans cette conception, l’émancipation est proche du sens radical initial où l’individu lutte, dans son contexte, pour se soustraire aux contraintes qui pèsent sur son développement. Si cette lutte peut laisser supposer une augmentation d’une liberté positive, elle ne l’assure pas, de la même manière que les combats pour l’émancipation des femmes peuvent exister sans assurer la liberté effective, par exemple, de disposer de son corps.

Broussal (2019) identifie ensuite trois piliers de ces émancipations en citant les travaux de Crozat (2018). Tout d’abord, le pilier intellectuel qui consiste à construire et porter un regard critique sur le monde, comprenant notamment les principes religieux mais également les pensées dominantes et les dogmes. Ensuite, le pilier personnel qui consiste pour la personne à envisager sa vie au-delà de sa subsistance et d’envisager des réalisations et des accomplissements de différentes natures (artistiques, culturels, sociaux, citoyens, etc.). Enfin, le pilier économique, non pas obligatoirement en tant qu’accès à la consommation d’abondance, mais davantage comme la conscience des facteurs économiques dans l’émancipation, notamment à travers un travail décent, mais pas uniquement.

Les rapports entre formation et émancipation sont issus d’une histoire politique et sociale où il semblerait que le modèle de l’émancipation sociale a davantage laissé place à l’émancipation personnelle ou tout le moins au développement individuel (Broussal, 2019, Bourgeois, 2018). Dans ce cadre, la formation des adultes se situe

de fait aux limites de la rupture, la formation d’adultes travaille à la « suture », cherchant à répondre conjointement aux préoccupations de ceux qui veulent la soumettre au seul intérêt des organisations, et de ceux qui souhaitent qu’elle œuvre à la libération des individus et du monde (Lenoir, 1998). La visée émancipatrice se tient au cœur de ces tensions, tensions qu’elle exprime, nourrit et subit à la fois. (Broussal, 2019, p. 29)

S’appuyant sur Fabre, Broussal (2019, p. 29) indique en effet que dans le cadre des formations, trois logiques interagissent dans l’acte de « former quelqu’un à quelque chose pour quelque chose ». Il s’agit de faire interagir logiques de développement, « former quelqu’un » (psychologique), de culture, « à quelque chose » (didactique) et d’utilité sociale,

« pour quelque chose » (logique sociale ou socio-économique) avec tous les risques liés à des déséquilibres dans les hiérarchies entre ces logiques (Broussal, 2019).

Suivant la « veine émancipatrice » Broussal identifie, finalement trois conceptions des rapports entre formation et émancipation :

- dans le cadre d'une formation professionnelle, dès lors que la visée émancipatrice se rattache à la préoccupation de développement du sujet, sans qu'elle soit pour autant prioritaire,
- dans le cadre de formations visant explicitement l'émancipation des formés, la lutte contre les dominations ou le progrès social,
- dans le cadre de formations qui ont à cœur de former des professionnels qui auront eux-mêmes à contribuer à l'émancipation des usagers. (2019, p. 32)

Nous situons les formations professionnelles menées au sein des MFR dans la veine du développement du sujet et d'un héritage de l'éducation populaire. En cela, les visées et ingénieries de dispositifs de formation s'attacheraient à favoriser cette émancipation.

2.2. Autonomisation en tant que visée de développement du sujet

Si l'émancipation se réfère, en définitive, à une liberté négative ou potentielle, l'autonomie renvoie, quant à elle, à une liberté positive entendue comme capacité effective d'agir. Considérée, « à la suite de Kant comme capacité à « penser et agir par soi-même », sans être dépendant de l'enseignement, de la pensée ou de la volonté d'autrui » (Eneau, 2022, paragr. 1), l'autonomisation correspondrait alors au développement progressif des libertés positives. Cette autonomie visée invite à préciser la conception du sujet au centre de ces questionnements. Le sujet que nous considérons ici est capable et faillible (Ricoeur, 2004). Dans cette conception, nous l'avons vu, la question de la reconnaissance devient un processus central participant au développement du sujet. Eneau et Langar (2022) mettent en parallèle les apports de Ricoeur et de Honneth, l'un plus développemental et le second plus radical, et montrent leur complémentarité.

Mais une phénoménologie de l'homme capable, si elle remet bien le sujet concret au cœur de la formation, suffit-elle à enrayer les entraves à l'autoréalisation et ces « pathologies du social » et les dérives auxquelles s'attaque la théorie critique ? Ici, les « paradoxes » du capitalisme contemporain analysés par Honneth (2008) remettent en perspective les limites des évolutions constatées dans le travail, de manière générale, et dans le champ de la formation en particulier. (Eneau et Langar, 2022, p. 111)

Ces deux approches font écho aux travaux de Wieviorka (2010) qui envisage que parvenir à devenir sujet peut se réaliser de manière constructive ou défensive. Dans une dimension défensive, le sujet construit son autonomie contre les institutions, l'ordre établi.

Le sujet est alors ce qui résiste aux logiques des systèmes, du souverain, de Dieu, d'une communauté et de sa loi, ou qui y échappe ; il est aussi, toujours de ce point de vue, la capacité de l'être humain d'agir pour sa survie, pour sauver sa peau. (Wieviorka, 2010, p. 32-33 cité par Bourgeois, 2018, p. 74)

Dans sa dimension constructive,

c'est la capacité d'être acteur, de construire son expérience c'est, dit le sociologue allemand Hans Jonas, « le caractère créateur de l'être humain ». Le Sujet n'est pas une essence ou une substance c'est dans cette perspective la capacité de devenir autonome, de maîtriser son expérience. (Wieviorka, 2010, p. 32-33 cité par Bourgeois, 2018, p. 74)

Bourgeois (2018) considère alors que devenir sujet implique les deux versants, à la fois une capacité de refus (*contre*), comme une capacité de construire (*avec*). Au cœur de l'autonomisation, se place le processus de construction de soi en tant que sujet « au sens de trouver sa propre voie, de pouvoir penser, parler et agir en *je* » (Bourgeois, 2018, p. 67). Il définit ce processus sous le terme de subjectivation : « ce que chacun fait de lui-même en faisant quelque chose en relation avec les autres » (Dardot, 2011, p. 187 cité par Bourgeois, 2018, p. 78). Dans le cadre de la formation, la prise en compte de cette finalité implique de considérer un double mouvement :

- 1- tout d'abord, la finalité de la formation n'est pas (seulement) de faire apprendre, mais *de donner à l'apprenant les moyens de faire quelque chose de personnel de ce qu'il a appris*, de se l'approprier comme *sujet*, c'est-à-dire comme être capable de désirer, juger, penser, parler et agir en *je* dans le monde, en lien avec les autres. On parlera, dès lors, de *subjectivation* pour désigner ce processus.
- 2- Ensuite, il ne peut y avoir de subjectivation sans apprentissage et sans transformation : apprendre et transmettre constituent par essence une expérience de rencontre de l'Autre, sans laquelle aucune transformation subjective n'est possible. Cependant, à l'inverse, tout apprentissage ne conduit pas nécessairement à la subjectivation. Des conditions spécifiques doivent être réunies pour que l'apprentissage lui ouvre la voie. (Bourgeois, 2022, p. 202-203)

Comme Bourgeois, nous envisageons que chacune des approches isolées puisse entraîner une aliénation, par abandon du sujet à lui-même ou par soumission à son « maître ».

Cherchant à identifier les manières dont le sujet se saisit d'un dispositif de formation, à visée d'autonomisation, destiné à permettre et soutenir son développement en tant que sujet à ses propres yeux, nous mobilisons le cadre d'analyse des capacités. Ce cadre peut nous permettre de décrire la manière dont le sujet développe sa capacité d'être et de faire en

relation avec les autres et le monde. Dans ce sens, dans une visée descriptive des situations vécues, nous précisons son usage dans le domaine des sciences de l'éducation.

3. Construire une analyse des expériences vécues des dispositifs à l'aune des capacités

Issue des travaux d'Amartya Sen, dans le champ de la justice sociale, la théorie des capacités, qui est une théorie du pouvoir d'agir, est importée en sciences de l'éducation depuis une dizaine d'années. En 2022, un numéro de *Phronesis* et un autre de *Travail et Apprentissages* ont été dédiés à une approche centrée sur les capacités, aux environnements capacitants dans le milieu de la formation. De même, différents chapitres d'ouvrages mobilisent tout ou partie de ce cadre à des fins d'analyse des dispositifs (Albarelo, 2022a ; B. Charlier, 2022 ; Fernagu-Oudet et Batal, 2016 ; Loquais, 2023 ; Vidal-Gomel, 2021).

Si cette actualité montre l'intérêt du cadre dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, « les concepts et le cadre théorique de Sen doivent être interprétés et concrétisés en fonction des domaines » (Salais, 2009, cité par Julhe, 2016, p. 332). Nous précisons donc, dans cette section les sens et usages retenus afin d'opérationnaliser le cadre des capacités au service de l'analyse des dispositifs de formation. Pour ce faire, nous mobilisons les travaux de Fernagu (Cuvelier et Fernagu, 2023 ; Fernagu, 2018c) et le cadre d'analyse qu'elle propose à partir de sa lecture des capacités. À travers les différentes recherches menées, elle parvient en effet à un cadre qui semble permettre une analyse multifactorielle des dispositifs et de leur fonctionnement du point de vue de la personne qui y agit. Ainsi, comme indiqué dans la Figure 32, l'approche par les capacités se compose de trois processus permettant, à travers l'enquête empirique, d'identifier les possibilités d'agir (processus opportunités) et les possibilités de choisir (processus liberté) du sujet dans une situation identifiée. La combinaison de ces deux processus permettant alors de considérer le processus capacité du point de vue du sujet dans la situation. C'est à partir de ce cadre, à travers l'étude de l'expérience d'interactions vécues par le sujet avec le dispositif, qu'il peut être envisagé de considérer un environnement, un dispositif... comme plus ou moins capacitant pour cette personne, à ce moment de son histoire.

Cela permet alors de croiser et d’appréhender la *consistance* du sujet en tant que dialogique (continuité) et synchronique (intégration) dans sa relation avec son environnement et, pour ce qui nous intéresse ici, avec le dispositif de formation. Nous nous proposons de préciser les éléments participants de cette approche descriptive des processus capacité, opportunité et liberté.

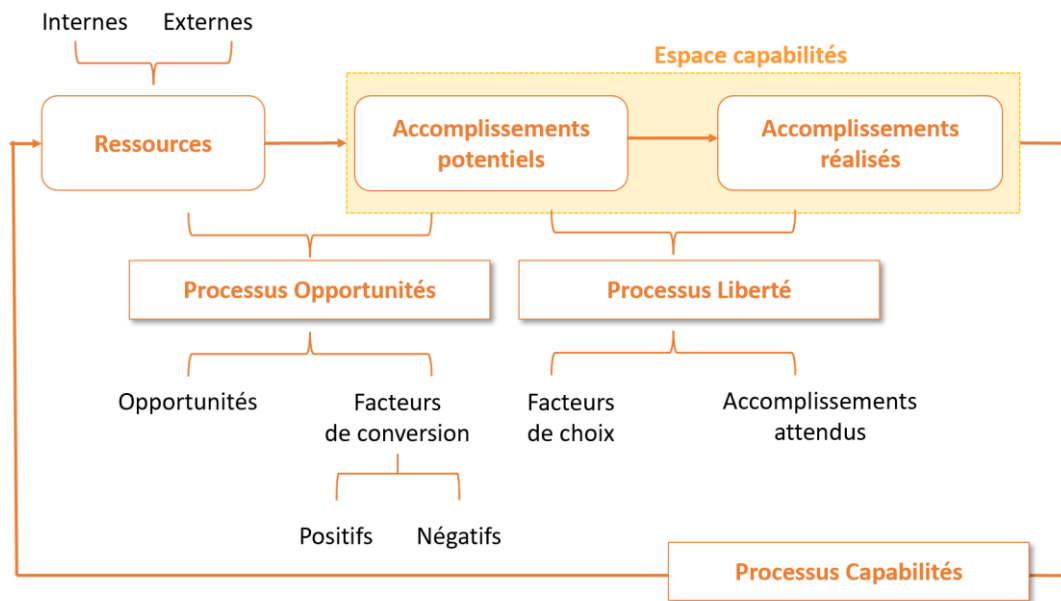


Figure 32 - Les processus de l’approche par les capacités (Fernagu, 2018c, p. 56)

3.1. Capabilités, accomplissements potentiels et réalisés

Ainsi, le processus capacité rend compte de ce que les personnes sont effectivement en situation d’être et de faire et de ce qu’*in fine*, elles réalisent ou non. Les capacités sont ainsi, « person’s real freedoms or opportunities to achieve functionings » (Robeyns, 2017, p. 39) : opportunités et libertés réelles de « fonctionner » ou d’accomplir d’une personne dans la situation étudiée⁵². Les fonctionnements humains, sont considérés en tant que « those beings and doings that constitute human life and that are central to our understandings of ourselves as human beings »⁵³ (Robeyns, 2017, p. 39).

Dans ce cadre, prendre appui sur les accomplissements potentiels ou réalisés du point de vue du sujet et/ou prescrits/attendus constituent les deux approches majoritairement retenues pour rendre compte du processus des capacités (Cavignaux-Bros, 2021 ; Fernagu, 2018a ;

⁵² Traduction libre, auteure.

⁵³ Etats et comportements qui constituent une vie humaine et qui sont essentiels à notre compréhension de nous même en tant qu’être humain. (Traduction libre, auteure).

Loquais, 2016). Les accomplissements attendus sont considérés comme des accomplissements imposés au sujet par la situation. Dans ce cadre, les fonctionnements humains observables peuvent à la fois être analysés comme positifs ou négatifs, dans une approche normative ou morale. L’objet, dans une approche descriptive, est de considérer les fonctionnements, comme les capacités, du point de vue du sujet, dans une conception neutre. En effet, tous les fonctionnements et les capacités ne sont pas positifs tant du point de vue du sujet que de la société. Cependant, si nous souhaitons approcher la perception du sujet de sa propre capacité d’agir et de choisir, il paraît nécessaire de se situer à l’échelle de sa propre valuation et non pas de celle de la société ou du chercheur. En ce sens, les accomplissements réalisés dans le cadre d’un dispositif de formation nous semblent, de fait, toujours issus d’arbitrages du sujet en situation entre ses propres visées et les attendus ou prescriptions plus ou moins contraignantes du dispositif.

3.2. Cadre d’analyse des interactions sujet/milieu

Si nous considérons que « le pouvoir d’agir au sens des capacités vise le développement, le bien-être et l’épanouissement, une prise ou une emprise sur les situations » (Fernagu, 2022a, p. 49), l’analyse du processus capacité est située dans une interaction entre le sujet et son contexte d’action, son milieu (Berque, 1994, 2018, 2021b ; Blandin, 2022 ; Cristol, 2022 ; Duffaure, 2006 ; Duffaure et Lerbet, 1978). Ainsi,

si l’on peut trouver des environnements plus ou moins capacitants, d’autres vont se montrer, au contraire, décapitant ou incapacitants et nuiront aux capacités. Selon cette logique un environnement capacitant n’empêchera pas le travail et permettra de développer et mobiliser son pouvoir d’agir ». (Fernagu, 2018b, p. 171)

Selon les approches, un environnement capacitant serait un environnement porteur de capacités, qui met en capacité d’agir et d’apprendre, *in fine* de se développer (Arnoud et Falzon, 2013 ; Fernagu-Oudet, 2012). Fernagu et Vidal-Gomel (2022) alertent sur le risque de naturalisation d’environnements définis comme capacitants tels des idéaux types figeant ainsi les dynamiques à l’œuvre. « L’approche par les capacités fonctionne en ce sens comme une grille de lecture des interactions individus-environnement » (Fernagu, 2022a, p. 42). Elle est tout à la fois un cadre théorique et un outil d’évaluation.

Les éléments qui composent ce cadre se destinent à comprendre l’activité du sujet en situation. En ce sens, ils considèrent une analyse de l’activité en tant qu’ « outil utile pour

comprendre les apprentissages en situation de formation et plus largement, l'activité de l'ensemble des acteurs de la formation (Rogalski, Plat et Antolin-Glenn, 2002) » (Vidal-Gomel, 2021, p. 13) et, ainsi, participer à la conception ou la reconception de dispositifs plus adaptés. Cherchant à cerner ce qui se joue dans les interactions entre le sujet et les différentes situations qu'il vit, nous nous centrons sur son activité, mais pas dans le sens d'une analyse de l'activité comprise dans une approche ergonomique ou de la didactique professionnelle. L'activité est entendue en tant que réalisation, accomplissement selon la logique de l'approche des capacités et telle que présentée ci-dessus. Nous cherchons à identifier les facteurs favorisant le « couplage », en d'autres termes, la reliance mais également les liens (activité, effets) produits et perçus par et sur le sujet en situation.

Nous allons préciser les éléments constitutifs de ce cadre d'analyse, en complément de ce que nous avons déjà défini précédemment (situation, dispositif, accomplissement, reliance en tant qu'effets et processus observés). Nous nous focalisons sur les ressources, la manière de considérer les dispositions à travers les tendances posturales, le processus opportunité et les facteurs de conversion, le processus liberté et les facteurs de choix en tant qu'indicateurs au service de notre étude.

3.2.1. Les ressources

Dans l'approche par les capacités, au sens développé par Sen (1999), les ressources correspondent à des biens ou des services matériels ou immatériels, mais aussi les ressources personnelles du sujet. Dans ce sens, les ressources sont celles de la situation, mais aussi celles du sujet.

Si les ressources sont considérées comme nécessaires à la réalisation d'un accomplissement, elles ne sont pas pour autant entendues comme automatiquement converties en action : elles ne sont pas « intrinsèquement convertissables » (Cavignaux-Bros, 2021, p. 92).

Outre des biens et des services, les ressources peuvent être des droits formels (Bonvin, 2005), des activités (Clark, 2005), être matérielles, sociales, humaines (Alexander, 2016), personnelles et relationnelles (Coortel & Zimmermann, 2007), etc. (Cavignaux-Bros, 2021, p. 93)

Les ressources peuvent ainsi être propres à l'individu. Dans ce cas, les auteurs s'accordent à les nommer ressources internes (Cavignaux-Bros, 2021 ; Fernagu, 2018a) : « les savoirs, l'expérience, la formation, les dispositions, valeurs, attentes, représentations, etc. » (Fernagu, 2018a, p.147). Si elles sont propres à l'environnement ou la situation, elles sont alors définies en tant que ressources externes : « les collègues, les prescriptions, l'organisation du travail, les outils de travail, etc. » (Fernagu, 2018a, p. 147). Elles peuvent également être formelles et/ou

informelles. Les travaux de Fernagu ont pu mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques des ressources. Pour être identifiée comme telle, une ressource doit être, *a minima*, visible, accessible et convertissable (Fernagu, 2018a). En cela, les ressources personnelles, nécessitent une conscience de ses propres apprentissages et acquis pour pouvoir être considérées et mobilisées en tant que ressources dans de nouvelles situations.

La prise en compte des ressources en tant que « moyens mobilisables » (Fernagu, 2018a, p. 144) invite à les considérer, au regard des accomplissements et réalisations visés ou accomplis par le sujet, les ressources dont il dispose dans une situation donnée. Une ressource n'est pas ressource dans l'absolu, elle n'est « ressource que si elle est jugée atteignable, efficace, efficace et compatible » (Fernagu, 2018a, p. 147). Plusieurs auteurs mettent ainsi en évidence les processus d'affordance à l'œuvre dans l'identification et la transformation des possibles de la ressource en possibilités (Albarelo, 2022a ; Billett, 2000 ; Blandin, 2022 ; Loquais, 2023 ; Simonian, 2015). Au-delà, nous avons noté à de nombreuses reprises, qu'il est fait référence aux dispositions du sujet, ici encore, dans le cadre des capacités, les dispositions sont considérées comme des ressources possibles, possiblement des facteurs de conversion.

3.2.2. Les dispositions du sujet

Une disposition a, au contraire [de l'état], la propriété caractéristique et, en apparence, paradoxale d'être à la fois permanente et non entièrement actuelle, c'est-à-dire de durer sans exister *hic et nunc* à chaque instant de l'intervalle de temps pendant lequel elle dure. (Bourdieu, 1998, p. 31)

Une analyse des dispositions de l'adulte en formation renvoie à des approches multiples qui sont liées aux dispositions à apprendre (Carré, 2005), comme à s'engager (Jorro et De Ketele, 2013). La disposition d'un individu à s'engager dans un dispositif de formation renvoie à des penchants, des tendances, des inclinaisons. Ces dispositions représentent des constructions individuelles issues des situations sociales vécues. Ce sont des traits dispositionnels qui sont considérés comme des inclinaisons « sédimentées et converties en manière plus ou moins durable de voir, de sentir et d'agir » (Lameul, 2009, p. 30). Elles se configurent au fil des expériences vécues et se reconfigurent en situation. C'est en cela qu'elles sont qualifiées par Bourdieu de « permanente[s] et non entièrement actuelle[s] ». En tant que *manière de voir, de sentir et d'agir*, elles peuvent concerner la volonté d'agir (motivation/ rejet/indifférence à l'action), l'agir (habitude d'action), les croyances et la propension à croire.

Il suffit en effet de construire la liste des dispositions variées, et qui n'ont parfois rien à voir les unes avec les autres, ou plus exactement qui n'entretiennent aucun lien de nécessité logique entre elles. Chaque être humain

est, comme on avait l'intuition Bakhtine, un mélange de style, une hétérogénéité irréductible. (Lahire, 2002, p. 404)

La disposition à apprendre ou à se former se réfère à une habitude socialement située et construite. Elle est le produit d'« expériences socialisatrices multiples » (Lameul, 2016, p. 78). Les dispositions se construisent continuellement en interaction avec les situations vécues, plus ou moins conscientisées en expériences, par les individus au cours de leur vie. Elles se constituent par « effets de sédimentations progressives des expériences » et « régissent [...] la rencontre toujours singulière [d'un individu] avec les contextes d'action qu'il traverse, les processus motivationnels et, *in fine*, les pratiques dans lesquelles il s'engage » (Carré, 2016, p. 9). L'ensemble des dispositions vis-à-vis de l'acte d'apprendre, définies par Carré (2005) comme l'apprenance, est conceptualisée selon trois dimensions : « cognitive (perception de la valeur de l'apprentissage à l'âge adulte), affective (dimensions émotionnelles liées à l'acte d'apprendre) et conative (intention d'engagement dans l'apprentissage) » (Carré, 2016, p. 10).

Les dispositions à apprendre, en tant que rapport au savoir d'un individu, peuvent être considérées comme une « disposition intime » (Beillerot 1989 cité par Mosconi, 2005) orientant d'une manière consciente ou non la volonté de savoir ou de ne pas savoir. Cette disposition intime du rapport au savoir, se construit au cours des interactions sociales, au sein de la famille, mais aussi à l'école et au travail. Elle se constitue en tant que « grammaire sociale » comportant « un ensemble de règles explicites ou implicites qui, pour les sujets, permettent à la fois des réalisations, mais en même temps opèrent des divisions et posent des interdictions » (Mosconi, 2005, p. 77). La disposition à apprendre est une construction individuelle et particulière issue de ces grammaires sociales qui fondent son rapport social, épistémique et identitaire au savoir (Charlot, 1996). La singularité des représentations et schémas de pensées par rapport à de nouveaux apprentissages nécessitera mise à jour, déconstruction ou recomposition pour rendre possible l'assimilation de nouvelles informations en connaissances. Les études ont ainsi montré que les adultes ont tendance à mettre en place des stratégies pour « éviter les apprentissages qui remettent en cause leur identité et leurs modes de pensée, de réaction et de comportement » (Illeris, 2003, p. 13 cité par Bussi, 2022, p. 48). Les dispositions sont ainsi construites au travers de la biographie singulière de chacun et se composent des croyances, représentations et préconceptions à la fois vis-à-vis de l'objet d'apprentissage comme de sa propre capacité d'apprendre. Ces dispositions vont conditionner la motivation de la personne à s'engager dans une activité au regard de : sa perception de la possibilité de réussir la tâche au travers de ses efforts, la perception de l'atteinte de son propre but au travers de la réussite de la tâche et la valeur et

l'importance accordées à ce but (*value*) (Bourgeois, 2011a ; Deci et Ryan, 2008 ; Fenouillet, 2019 ; Viau, 2001). Lameul précise cependant, à l'instar de Lahire, qu'

une disposition est une réalité reconstruite qui en tant que telle ne s'observe jamais directement. Parler de dispositions, suppose que soit fait un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinions, etc. Du même coup, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition (Lameul, 2009, p. 29).

La disposition à apprendre et à s'engager dans une formation, se révèle ainsi, en partie, à l'insu de l'acteur lui-même. Il sera donc difficilement en capacité d'exprimer l'ensemble de ses dispositions vis-à-vis de la situation. Il semble ainsi que l'actualisation des dispositions d'une personne dans une situation, vis-à-vis d'une activité renverrait davantage à sa/ses postures entendues comme « une manière de se projeter et d'exister dans un monde, expression plus ou moins visible d'un rapport à soi, aux autres et aux situations » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 5).

3.2.3. Les tendances posturales d'un sujet se formant

En effet, la posture est définie en tant que « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions leur donnant sens et justification » par Lameul (2009, p. 31). Dans ce sens, la posture renvoie à deux idées :

- a) une dynamique entre des dimensions externes-internes du sujet ;
- b) une incorporation de l'effet de cette dynamique pour sa traduction en une expression physique. (Lameul, 2019, p. 96)

Lameul rejoint ainsi les quelques travaux sur la posture (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jorro, 2016 ; Starck, 2016) qui la considèrent d'un point de vue physique et comportementale tout en l'associant à l'activité, la situation et aux préoccupations de l'acteur en situation (Chenu, 2016). Bucheton et Soulé considèrent ainsi la posture comme

un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation. (Bucheton et Soulé, 2009, paragr. 48)

La posture se compose de trois facettes : comportementale, affective, mentale et s'appuie sur les croyances, les intentions et les actions du sujet (Lameul, 2019). Une partie des croyances et intentions du sujet peut lui rester opaque. « Empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet, la posture assure ce dialogue entre intériorité et extériorité et s'exprime dans

et par le geste professionnel » (Lameul, 2019, p. 96). Ainsi, la posture se construit dans l’interaction entre une intériorité du sujet (dispositions, intentions, croyances) et ses comportements (actions). Une tendance posturale, correspondrait à certaines dispositions à agir, façons de voir la situation, façons d’entrer en relation avec l’autre. Néanmoins, la prise de posture d’une personne n’est pas dénuée de délibérations et de tensions. Starck met en évidence la manière dont une « posture professionnelle [...] constitue [...] un lieu de tension irréductible entre agir singulier et agir institutionnalisé » (Starck, 2016, p. 5). Bucheton et Soulé (2009) ont ainsi montré comment les postures de l’enseignant et de l’élève se situent dans une dynamique réciproque des postures et un double ajustement.

Dans le cadre de notre recherche, afin de cerner la manière dont les adultes qui se forment se positionnent vis-à-vis du dispositif dans lequel ils s’engagent, nous chercherons à déterminer leur tendance posturale. Pour ce faire, nous prendrons appui sur le cadre de lecture construit par Lameul (2019), (cf. Tableau 8).

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Temps forts du parcours de vie en relation avec le métier Fil conducteur entre les métiers ou facettes du métier exercés Rencontre de personnes ressources ou influentes en cours de parcours Tensions vécues eu cours du parcours professionnel
Ethique	Valeurs humaines Valeurs sociétales Conception de son rôle dans la société Intention/projet professionnel d’action
Socio-culturelle	Croyances par rapport à l’éducation et à l’humanité Manière de s’exprimer (langagière, vestimentaire, corporel, etc.) Manière de se présenter, de se tenir
Cognitive	Socle de connaissance mobilisé Ancrage disciplinaire et cadre de référence Articulation entre recherche et enseignement et autres activités
Praxéologique	Action/gestes professionnels majeurs ou privilégiés Intégration de Normes et Rôles (attendu et souhaité) Rapport au savoir/à la connaissance
Psycho affective	Rapport à soi/aux autres/au monde Emotions/vibrations par rapport au métier Investissement du corps dans l’exercice du métier d’enseignant chercheur (au niveau du cœur, du ventre ou de la tête) Système d’imaginaire

Tableau 8 - Cadre de lecture pour l’étude de la posture professionnelle (Lameul, 2023, p. 132-133)

À travers ses recherches sur les postures professionnelles des enseignants, elle a construit un cadre de lecture pour l’étude de leur posture professionnelle (cf. Tableau 8). Ce cadre de lecture s’appuie sur les dimensions biographique, éthique, socioculturelle, cognitive, praxéologiques, psycho affective. Les descripteurs retenus nous semblent suffisamment ouverts pour autoriser un usage dans le contexte d’adultes en formation, même s’il ne s’agit pas d’enseignants.

L'approche des postures des alternants, nous semble utile pour comprendre la manière dont se joue, pour chacun, les processus opportunités et libertés à l'œuvre dans le développement d'un pouvoir d'agir, au sens de capabilité.

3.2.4. Processus opportunité et facteurs de conversion

Les facteurs de conversion permettent de transformer la ressource en un accomplissement potentiel. En cela, ils correspondent à ce qui explique combien la personne est en situation de se saisir positivement ou négativement des ressources en vue d'accomplir ses fins, en tant que « ce qui permet de convertir les ressources en capacités d'action » (Fernagu, 2018b, p. 148). En ce sens, le facteur de conversion possède une place centrale dans le processus opportunité (cf. Figure 32, p. 174). Ce dernier se focalise sur la conversion des ressources en capacités d'action et les facteurs qui facilitent ou entravent cette conversion. Les différentes recherches qui mobilisent les facteurs de conversion identifient quatre grandes catégories de facteurs de conversion :

- personnels, ils renvoient aux caractéristiques et habilités personnelles telles que la constitution physique, la condition physique, le sexe, les apprentissages antérieurs (lecture, écriture, etc.), l'intelligence (Robeyns, 2017) ;
- Sociaux, ils se réfèrent aux facteurs issus de la société dans laquelle vit la personne telles que les politiques publiques, les normes sociales, les pratiques discriminatoires, les hiérarchies sociales, les relations de pouvoir de classe, de genre, de race ou de caste (Robeyns, 2017) ;
- Environnementaux, ils proviennent de l'environnement physique où vit la personne telle que la pollution, le climat, mais aussi les constructions, leur solidité et stabilité, les possibilités de mobilité, etc. (Robeyns, 2017) ;
- Positionnels, ils se réfèrent à la place et aux prérogatives de la personne dans le projet et l'organisation, laissant ainsi plus ou moins de latitude pour convertir les ressources en accomplissements (Cavignaux-Bros, 2021, p. 232).

Ces différentes catégories de facteurs de conversion invitent à considérer que « ce n'est pas l'objet ou le sujet qui caractérisent le facteur de conversion mais son rôle, sa fonction de conversion des ressources » (Cavignaux-Bros 2021, p. 95). « Ils dépendent aussi bien des personnes que de leur environnement. À charge de l'enquête de les identifier dans chaque cas particulier » (Zimmermann, 2008, p. 121, citée par Cavignaux-Bros 2021, p. 95).

Les facteurs de conversion sont multiformes, ils s'agrègent en systèmes de conversion, et entraînent de grandes variations dans la manière dont chacune des personnes mobilisera les ressources pour ses propres réalisations. En ce sens, les catachrèses, détournements d'objets de leurs usages montrent, par exemple, comment les individus mobilisent des conversions

personnelles, un « bricolage » en situation. En terme méthodologique, l'analyse des facteurs de conversion des ressources « n'est utile et pertinente que si elle [...] sert à sérier celles au service d'un fonctionnement donné (que la réalisation soit contrainte ou choisie) ou celles utilisées (subsidiarité, complémentarité, remplacement, etc.) » (Fernagu, 2022a, p. 65). L'étude du processus opportunité, dans une logique contextualisée et descriptive d'une situation vécue par un sujet, s'appuiera ainsi sur un fonctionnement mis à l'étude. Il en sera de même pour le processus liberté qui lui est associé.

3.2.5. Processus liberté et facteurs de choix

En effet, il ne suffit pas d'avoir l'opportunité de réaliser ou d'accomplir son développement (ses apprentissages), encore faut-il avoir une certaine liberté de le faire. Le processus liberté (cf. Figure 32, p. 174) se focalise sur « la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou en accomplissements) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se porte sur la « capacité de choisir », sur ce qui permet aux personnes de se déterminer » (Fernagu, 2018a, p. 157). Dans cette appréhension des choix, sont à la fois considérées les libertés négatives, potentielles comme positives. Ainsi, « l'évaluation de l'étendue de la liberté » prend en compte « les choix réels et contraints, qu'ils soient ou non rationnels, subjectifs ou non » (Fernagu, 2018a, p. 152). Les facteurs de choix ont été peu étudiés, l'hypothèse formulée actuellement (Fernagu, 2018a) est de considérer que les facteurs de choix puissent être, comme les facteurs de conversion, personnels, sociaux, environnementaux, positifs ou négatifs, selon la nature du choix.

Le pouvoir d'agir d'un individu, dans un dispositif de formation, correspond ainsi à l'articulation de sa capacité d'agir et de sa capacité de choisir au travers d'un processus appelé « processus capacité ». Ce dernier étudie « la manière dont les individus sont mis en capacité d'accomplir et de se développer » (Fernagu, 2018a, p. 158). Ainsi, c'est au travers du processus capacité (en tant qu'articulation des processus opportunités et liberté) que les dynamiques capacitantes (Fernagu, 2022a), peuvent être appréhendées. C'est en tout cas l'orientation prise dans le cadre de nos travaux. Nous mobilisons le cadre des capacités afin d'envisager, dans une logique normative, ce que le dispositif, dans la manière dont il est conçu, vise et prescrit en termes de possibilités de choix plus ou moins contraints pour les personnes. Nous le mobilisons également, dans une démarche empirique et descriptive, afin de percevoir, en définitive, ce que les sujets *sont et font* au travers du dispositif au regard de leurs propres aspirations. Ces deux approches seront alors combinées afin de percevoir les situations qui pourraient être les plus propices au développement du sujet.

4. Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce cinquième chapitre, nous avons envisagé l’usage du cadre des capacités au service d’une étude des interactions entre un sujet et un dispositif de formation entendu comme porteur de situations potentielles de développement.

Dans une première section, nous avons tout d’abord porté un regard sur l’approche des capacités en ce qu’elle permettrait d’envisager plus justement ce qu’un individu est effectivement libre de choisir et d’agir au regard de ce qu’il considère bon pour lui-même, les autres ou la société à laquelle il participe. Constatant de deux manières possibles de mobiliser ce cadre à des fins de recherche empirique, dans une conception normative (ce qui doit/devrait être) ou dans une conception descriptive ou contextualisée (ce qui se réalise du point de vue du sujet), nous avons approfondi notre exploration dans les deux sections qui ont suivi. La seconde section porte en effet sur une approche des visées d’émancipation et d’autonomie, souvent associées à des idéaux de formation, et de formation des adultes. Précisant les différentes approches de l’émancipation et de l’autonomisation en formation, nous parvenons à considérer les deux processus comme complémentaires dans le développement d’un sujet en devenir. La troisième section de ce chapitre se focalise davantage sur une mobilisation du cadre d’analyse des capacités dans une approche descriptive. Dans ce sens, elle précise les trois processus d’opportunité, de liberté et de mise en capacité de réaliser. Cette section précise également les manières de considérer les dispositions du sujet et se propose, pour la suite de l’étude, de considérer les tendances posturales dans leur participation à la mise en capacité des sujets.

À l’issue de ce chapitre, si le cadre des capacités nous semble particulièrement propice pour observer les interrelations entre sujet et dispositif ou sujet et environnement (entendu dans une approche générale), la question de son usage dans le cadre d’espaces multiples de formation nous interroge. En effet, si nous considérons que l’hybridation consiste à combiner, dans un objectif d’apprentissage et de formation, des espaces de formation multiples (travail/formation, individuel/collectif, présentiel/distanciel, synchrones/asynchrones, individuel/collectif, etc.), nous considérons alors que chacun de ces espaces est concerné par des dynamiques plus ou moins capacitanes et toutes spécifiques. En effet, il ne s’agit pas de dispositifs construits *a priori*, mais bien d’articulations d’espaces-temps multiples, certes prévus, mais habités, vécus, et donc actualisés, à travers les activités, les interactions, les prescriptions, les négociations, les instrumentations, les conversions, les choix et les

réalisations des individus qui y sont engagés. L’alternance dans et entre ces différents espaces-temps formatifs peut être conçue selon différentes logiques, qui, chacune peut être considérée du point de vue de sa dynamique capacitante. La démarche empirique qui suit, nous permettra, en ce sens, de préciser les conditions d’une opérationnalisation de l’usage de ce cadre dans une étude de dispositifs ensembliers, à environnements multiples.

Définition d'une problématique de recherche

Nous cherchons à comprendre comment les personnes sont mises en capacité de relier ce qu'elles apprennent dans et entre les différents environnements de dispositifs de formation aux configurations multiples (hybrides, à distance, par alternance), qui hybrident et alternent les espaces, les temps, les activités et les interactions de formation.

Les explorations théoriques et conceptuelles de cette seconde partie s'appuient sur deux chapitres. Le chapitre 4 se focalise sur la *visée intégrative* des dispositifs en tant que prescriptive de reliances. Nous avons exploré pour cela les différentes typologies produites sur les formations par alternance, et la manière dont les recherches documentent les relations qui s'établissent ou que les ingénieries tentent de permettre. Cette première exploration nous a permis de préciser le sens à donner au caractère intégratif d'un dispositif, du point de vue du sujet. Nous avons considéré, selon cette logique, que les reliances construites par celui-ci entre les différentes expériences de formation représentent des indicateurs des intégrations que celui-ci opère.

Ensuite, dans le chapitre 5, afin d'envisager la manière dont le sujet est effectivement mis en situation de relier, donc d'intégrer les expériences éprouvées dans chacun des environnements de ce type de dispositif, nous explorons le cadre des capacités en tant que cadre d'analyse de ce processus. Ces deux chapitres, à travers des aller-retours entre contexte, terrain, lectures, structurent notre problématique de recherche portant sur les conditions et les effets des processus de mise en capacité de reliance offerts au sujet au sein de dispositifs de formation hybrides et par alternance.

Le contexte de dispositifs ensembliers

L'exploration du contexte de la formation professionnelle conduit à considérer l'intégration grandissante de configurations plurielles de modalités de formation. Celle-ci représente le plus souvent une injonction s'imposant aux organisations de formation au nom d'une individualisation des parcours de formation et d'une offre de formations permettant d'exprimer sa liberté de choisir sa formation et son devenir professionnel. Ces configurations de formations sont destinées au développement de compétences directement orientées vers l'emploi. Sans remettre en question cette visée, nous avons pu montrer que les MFR, dans leur projet pédagogique, et au travers des valeurs qu'elles véhiculent, souhaitent dépasser ce seul projet d'insertion pour embrasser un projet beaucoup plus large qui est celui du développement humain. Ce développement humain est entendu ici comme développement d'un sujet auteur et acteur de son devenir, gagnant en « autonomie et (em)prise sur les situations rencontrées » (Fernagu, 2022b, p. 123) : comme développement d'un *sujet capable* ! Se pose alors la question de la manière de construire des ingénieries qui soutiennent ce développement. Notre première exploration sur les dispositifs de formation à distance, hybrides, et/ou par alternance montre que leurs frontières peuvent s'avérer floues, et que la manière dont une ingénierie est construite n'est en aucun cas prédictive de ce que la personne en fera.

Il importe lorsque l'on veut évaluer les effets de ces ingénieries de s'attacher aux vécus des personnes en formation, à la manière dont ce qui leur est proposé fait sens pour elles et leur permet de se développer. Le développement est ici considéré comme la possibilité de disposer de plus grandes opportunités et alternatives de choix d'action en termes de moyens, de processus et de résultats au regard de ce que l'on souhaite être ou devenir. Il est apprentissage du pouvoir d'agir.

Les dispositifs que nous analysons sont complexes puisqu'ils articulent différents environnements de formation : à distance, au travail, en centre, dont la cohérence d'ensemble est à assurer. Nous faisons le choix d'étudier ces dispositifs en tant qu'ensemblers. **Un dispositif ensemblier est un dispositif qui mobilise des environnements multiples impliquant différents acteurs qui interagissent de manière plus ou moins indépendante et coordonnée dans les processus d'enseignement/apprentissage/éducation. Au sein de ces dispositifs, les cohérences internes à ces environnements et leurs logiques propres sont considérées à parité dans leur potentiel formatif. Pour assurer la cohérence de**

l'ensemble, au regard des visées du dispositif, un système interface est nécessaire. Ce système interface permet en effet de faire du lien au sein et entre les environnements. Plus il sera explicite et appropriable, plus il sera porteur d'opportunités de reliances, et donc de pouvoir d'agir si l'on considère que plus il y a reliances/déliances, plus il y a possibilités de développement pour la personne qui se forme.

Les dispositifs de formation hybrides et par alternance sont envisagés comme des dispositifs ensembliers dès lors que leurs concepteurs cherchent à étayer une cohérence d'ensemble par la structuration d'un système interface. La revue de littérature a permis d'identifier des éléments d'un système interface porteur d'un potentiel intégratif en termes institutionnels, pédagogiques, didactiques et personnel. Dans le cadre de cette étude, nous envisageons que ces interfaces, initialement identifiées dans les recherches sur l'alternance, puissent être davantage documentées et servir à l'intelligibilité et aux ingénieries des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Dans ce sens, plus la cohérence d'ensemble d'un dispositif est construite, plus il pourra être considéré comme porteur d'une visée intégrative, de construction de liens possibles entre les différents environnements.

Chacun des environnements qui composent le dispositif est plus ou moins propice au développement d'apprentissages. L'objet de notre travail ne porte pas sur ces apprentissages en tant que tels, mais sur les mouvements qui s'opèrent entre eux et permettent au dispositif d'être vécu comme intégratif.

D'un système à des situations interface

Le système interface d'un dispositif de formation ensemblier se situe entre les environnements qui le compose. Il est conçu de manière délibérée pour articuler les différentes dimensions du dispositif (institutionnelle, pédagogique, didactique, personnelle) et a pour fonction plus ou moins explicite selon les dispositifs, de permettre de relier les environnements entre eux et de structurer et d'optimiser les apprentissages qui y prennent forme.

L'étude exploratoire présentée en chapitre 3 permet de repérer, dans les 2 dispositifs que nous étudions, certaines activités constitutives d'un système interface, du point de vue des concepteurs de formation :

- des entretiens individuels (bilan, accompagnement, positionnement, évaluation pluri acteurs),
- des productions personnelles prenant appui sur un vécu non académique, production de savoirs,
- du partage avec les pairs de l'expérience vécue, de productions, de recherche, de réalisations,
- des investigations, enquête de terrain mobilisant des recherches et des échanges avec des personnes externes au monde académique (maître de stage, intervenants professionnels, experts...).

Si le système interface est pensé par autrui, son appropriation par les alternants les conduit à le considérer comme un ensemble de situations plus ou moins propices à la production de reliances au sein et entre les environnements de la formation. Nous envisageons alors que certaines situations puissent être **qualifiées de situations interfaces en tant que situations éprouvées, du point de vue du sujet, comme propices à relier les activités et expériences vécues dans l'ensemble des environnements d'un dispositif ensemblier.** Notre travail conduit de ce fait à se questionner sur la perception qu'ont les individus qui se forment des situations et activités induites par le système interface, et du rôle que celles-ci jouent dans la construction de reliances/ déliances à soi, aux autres, aux mondes dans un dispositif de formation hybride et par alternance. Nous nous interrogerons en ce sens sur la manière dont ces activités prévues permettent aux sujets de véritablement lier et délier le vécu et les apprentissages réalisés dans les dispositifs de formation conçus.

La reliance/déliance en tant que processus de développement du sujet

Dans la recherche menée, nous nous intéressons au développement du sujet. Ce développement est envisagé sous l'angle du développement d'un sujet auteur et acteur de son devenir. Dans le cadre des dispositifs étudiés, le regard porté sur ce développement considère les processus d'actualisation de soi dans son rapport aux autres (maître et pairs) et au monde, au travers les interactions que le sujet établit avec lui-même, les autres et les choses. Nous envisageons que les activités des situations interface participent à créer un lien (reliance), à abandonner ou reconfigurer un lien (déliance) et contribuent ainsi à cette actualisation. En ce sens, les relies/déliances vécues contribuent à la construction d'une consistance du sujet entre une continuité expérientielle vécue par le sujet (diachronique) et des expériences intégratives (synchroniques) estimées signifiantes à ses yeux, autrement dit, participant à l'intégration de sens. La création de liens peut concerner une prise de conscience des transformations vécues au cours d'une période de vie : on a changé (diachronie) tout autant qu'une découverte de soi à travers un événement (synchronie). Les deux mouvements participent conjointement au développement du sujet. Nous envisageons que les situations interface puissent ainsi participer d'un caractère plus ou moins intégratif au sein des dispositifs de formation. Aussi, afin de déterminer en quoi ces situations seraient effectivement propices à des intégrations nouvelles, à des créations ou reconfigurations de liens du point de vue du sujet, nous avons fait le choix de mobiliser le cadre d'analyse des capacités.

Le cadre des capacités entre visées et vécues de situations interface

Dès lors qu'une situation peut se définir comme le résultat d'une interaction réciproque d'un sujet et d'un environnement, il importait de trouver un cadre de description et d'évaluation qui permette l'analyse de ces interactions, *de facto* des conditions de développement et d'émergence de reliances. Le cadre des capacités permet en effet d'appréhender les relations de dépendance ou de réciprocité entre individu(s) et organisation pour étudier la mise en capacité à relier et donc à se développer.

Ce cadre nous invite à considérer tout à la fois les accomplissements/réalisations visés par le dispositif (logique normative ou prescriptive) ou par le sujet et les accomplissements tels qu'ils sont réellement vécus par le sujet (logique descriptive ou réelle). L'identification et l'analyse des écarts entre des réalisations attendues par les concepteurs du dispositif, celles souhaitées par le sujet, et celles réellement vécues et éprouvées par ce dernier peuvent en définitive et à leur manière, nourrir les pistes d'ajustement du dispositif. À l'échelle de dispositifs de formation hybrides et par alternance comprenant des environnements multiples pouvant chacun être considéré indépendamment les uns des autres et estimé variablement capacitant dans chacune de leurs dynamiques spécifiques, notre étude se focalise sur ce qui fait interface et met en capacité de relier. L'étude des reliances vécues s'appuie sur l'identification des processus de mises en capacité au regard des différentes postures de formation des sujets.

Question de recherche et hypothèses

À partir des éléments explorés, et dont cette première partie rend compte, la question qui guide notre démarche de recherche est la suivante : **dans les situations interface des dispositifs de formation hybrides et par alternance, quelles sont les reliances/ déliances construites du point de vue du sujet apprenant et constitutives de son développement ?**

Les situations interfaces vécues par les alternants au sein de dispositifs de formation hybrides et par alternance leur permettent de développer de nombreuses reliances constitutives de leur développement. Nous formulons trois hypothèses concernant les conditions de construction de ces reliances :

- Hypothèse 1 - Dans ces situations interface, il existe des activités qui relient les expériences de formation vécues dans les différents environnements des dispositifs étudiés.
- Hypothèse 2 - Certaines de ces activités induisent et déterminent le type de reliance construite (à soi, aux autres, aux mondes).
- Hypothèse 3 - La construction de ces reliances dépend des postures de formation des alternants et certaines postures y seraient plus favorables que d'autres.



PARTIE III

Etude de deux dispositifs de formation hybrides et par alternance

Les explorations théoriques et empiriques des deux premières parties nous ont progressivement amenée à construire une problématique, un questionnement et des hypothèses. Ils vont guider nos démarches de recherche autour de la mise en capacité des sujets à se développer, à construire des reliances dans des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Nous allons, dans cette partie, nous intéresser aux interfaces et à la manière dont celles ci participent à construire des reliances. Nous les explorons de 2 points de vue distincts : celui des concepteurs (moniteurs) et des reliances qu'ils pensent faciliter (reliances prescrites), celui des alternants et des reliances qu'ils construisent (reliances vécues). Avant cela, nous précisons les méthodes de recherche mobilisées. Cette partie se structure en 2 chapitres :

Le chapitre 6, *Préciser les fondements et la stratégie de recherche*, situe notre approche en terme épistémologique et méthodologique, notamment la manière de mobiliser les cadres théoriques retenus dans l'étude de cas des deux dispositifs étudiés.

Le chapitre 7, *Approcher les situations interface des dispositifs et les tendances posturales des alternants*, présente les deux dispositifs, les alternants qui y sont engagés et leur posture. Il aborde également l'identification des situations interface à partir des discours des alternants.

Chapitre 6 -

Préciser les fondements et la stratégie de recherche

Non seulement l'implication n'est pas contradictoire avec le maintien de la distance nécessaire à l'objectivation du réel, à sa constitution symbolique comme objet externe et au dépassement de la conscience immédiate que l'on peut en avoir, mais elle les suppose (A. Lévy cité par Lapassade, 2016, p. 404)

Les processus de mise en capacité à relier perçus par les adultes en formation au sein de ces dispositifs représentent l'objet central de la recherche. Nos ambitions sont à la fois épistémologiques et praxéologiques au sens où nous poursuivons une double visée, celle de transformation du monde et celle d'intelligibilisation de ce monde. Nous nous attachons, en effet, autant au « pôle épistémè (ἐπιστήμη) en tant que connaissance produite méthodiquement » qu'au « pôle praxis (πρᾶξις) en tant qu'action réfléchie » (Albero, 2019, p. 41) du fait de notre place de praticienne et de chercheure.

Dans ce chapitre, nous précisons les orientations épistémologiques, méthodologiques et les critères de validité scientifique retenus pour notre recherche. Nous documentons ainsi la manière dont la stratégie de recherche s'est construite et présentons la manière dont le travail par étude de cas a structuré nos investigations. La première porte sur « l'étude restreinte » du dispositif tel que conçu et la seconde sur « l'étude étendue » du dispositif à travers le vécu des alternants.

1. Positionnement épistémologique

La recherche est engagée au sein d'un terrain porteur d'une culture pragmatique, ancrée dans une culture de la recherche action (Allard-Poesi et Perret, 2003 ; Liu, 1997 ; Savoie-Zajc, 2001) ou *recherche avec* (Monceau, 2022). En tant que praticienne-chercheure de ce terrain, nous l'avons construite en cohérence avec cette culture. Néanmoins, si la recherche s'inspire fortement d'une *recherche avec* et porte effectivement une double visée pragmatique et

épistémologique, elle n'a pas totalement été menée comme telle. Le positionnement épistémologique peut être défini en tant que relevant d'un paradigme (Kuhn, 1967) à la fois pragmatique et interprétatif-constructiviste (Savoie-Zajc, 2001).

Il s'agit en ce sens de s'arrêter sur la manière dont les personnes vivent leur expérience de formation. La recherche se veut à la fois qualitative et interprétative afin « de comprendre la signification que les personnes accordent à leur propre vie et à leurs expériences » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). La démarche interprétative permet d'examiner « la relation entre les événements observés et la signification de ceux-ci au travers du jugement de l'observateur » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 36). Nous veillons donc à adopter des postures et des méthodes qui permettent de saisir les articulations entre le sujet, les situations qu'il vit, les effets qu'il perçoit et ce, selon des modalités multiples de manière à consolider nos résultats. Néanmoins, avant de nous intéresser au vécu des alternants, nous nous arrêtons sur la perception des moniteurs quant au vécu qu'ils projettent pour les alternants.

La dimension pragmatique est liée à notre situation de praticienne-chercheuse (Kohn, 2013). Il s'agit de fournir certains éléments favorisant l'intelligibilité de l'action au sein des dispositifs observés et au service de leurs ingénieries⁵⁴.

Pour Albero (2022), l'enquête en Sciences de l'éducation et de la formation est soumise à un double regard évaluatif : celui de la validité scientifique et celui de la recevabilité sociale, pour les acteurs concernés. Dans un souci de recevabilité sociale vis-à-vis du terrain de recherche, nous avons mobilisé des démarches collaboratives et avons veillé autant que possible, à valoriser au fur et à mesure les résultats de recherche au sein de l'institution (cf. section suivante sur la stratégie de recherche). Parce que la validité scientifique d'une recherche désigne « le degré de confiance qui peut être accordé aux analyses, proposées à l'issue du protocole de recherche » (Albero, 2022, p. 192), nous avons veillé particulièrement à la validité (interne, externe, logique et instrumentale) et à la fidélité externe de la recherche.

- **Validité interne et validité logique⁵⁵** : la validité interne ou crédibilité de la recherche suppose de s'assurer que les observations peuvent être estimées représentatives de la réalité ou crédibles. La validité est considérée comme une bonne interprétation des données. Dans ce sens et dans une approche collaborative, les résultats ont

⁵⁴ Elle est, en cela, proche d'une sociologie pragmatique où « l'agir humain n'est plus conçu comme ayant un double fond, son hétérogénéité constitutive doit être repensée en tant que pluralité dans l'ordre même de l'action » (Lemieux, 2018, p.39). Ainsi, envisager la manière dont les alternants appréhendent des dispositifs complexes tels que ceux étudiés, vise avant tout à cerner ce qui *fera dispositif* pour chacun, et par la même occasion les ingénieries pouvant y concourir.

⁵⁵ (Drapeau, 2004), (Mucchielli, 1996, p. 261), (Guba, 1981) (Albero, 2022)

régulièrement été partagés avec les acteurs de terrains, permettant la collecte de feedbacks de leur part. Nous avons également procédé à des triangulations de sources, de méthodes et de données afin de participer à la construction d'une validité interne du corpus. Dans notre approche, la validité interne est également entendue en tant que validité logique, soit le « contrôle des interrelations entre chaque étape du raisonnement et de la mise en œuvre de l'enquête » (Albero, 2022, p. 194). Ainsi, l'examen de chacune des étapes permet de revoir la structuration de l'enquête et de procéder à des ajustements pour maintenir sa validité interne et logique.

- **Validité externe - Saturation⁵⁶** : la saturation correspond à l'un des critères de validité externe. La saturation se réfère à la fois à la complétude de la collecte et des résultats produits. Elle correspond au moment où le chercheur prend conscience qu'il n'est plus utile de collecter de nouvelles données pour obtenir une meilleure compréhension du sujet étudié. Dans le cas où l'objet d'étude porte sur l'expérience, le nombre de sujets permet de saisir les subtilités d'une situation « en ce qu'elle a de similaire et de différent d'un individu à l'autre » (Drapeau, 2004, p. 82).
- **Fidélité externe⁵⁷** : si certains auteurs considèrent que la fidélité se réfère à la mesure et ne concerne pas les recherches qualitatives, la fidélité renvoie, selon nous, à la fois à une posture vis-à-vis du terrain comme à une transparence du point de vue des procédures et des méthodes de recherche employées. En cela, la fidélité externe de la recherche peut être considérée comme un principe éthique permettant à la communauté scientifique de se saisir des démarches mises en œuvre sur un terrain singulier le mieux documenté possible. Elle se rapproche alors d'une validité instrumentale qui concerne la cohérence entre les instruments d'observation et la visée de l'enquête. Les techniques de recherche employées doivent être éprouvées par la communauté scientifique, appropriées à l'objet étudié, exhaustive (en termes de contenu et de logique) et permettre d'en vérifier la fiabilité. Le choix de travailler sous forme d'études de cas participe de cette visée de fidélité tant du point de vue de la recherche que de son terrain.

La rigueur d'une recherche s'évalue alors au travers des méthodologies construites, employées et ajustées tout au long de la démarche, de l'organisation du recueil de données à

⁵⁶ (Drapeau, 2004)

⁵⁷ (Mucchielli, 1996), (Drapeau, 2004, p. 83) (Albero, 2013b) Albero (2022)

son analyse et à la présentation des résultats. Dans une approche pragmatique et interprétative des phénomènes de reliances au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance, notre démarche procède d'une appropriation progressive du phénomène que nous étudions. Malgré la formulation d'hypothèses, qui pourraient laisser entendre une démarche déductive, nous avons davantage eu recours à des itérations inductives/déductives tout au long de la démarche. Ces itérations visent à éviter les interprétations biaisées, mais participent aussi d'une appropriation successive de l'objet de recherche. Elles ont d'ailleurs participé à produire certaines « ruptures », au sens Bachelardien, vis-à-vis de nos représentations initiales du terrain. C'est ainsi, par exemple, que notre regard sur l'alternance en général et celle menée en MFR en particulier, a fortement évolué.

Afin de participer à ces distanciations, nous avons mobilisé diverses formes de triangulations en superposant et combinant plusieurs techniques de recueil de données pour « compenser le biais inhérent à chacune d'elles » (Mucchielli, 1996, p. 261). Ces triangulations sont de différents types (Pourtois et Desmet, 2007), dans une démarche « multiméthode » (Pourtois et Desmet, 2007) :

- par combinaison de niveaux en associant des niveaux individuels, collectifs, organisationnels,
- par variété des sources en prenant appui sur les informations des différents acteurs de terrains (direction, moniteur, stagiaires) mais aussi sur les documents produits ou utilisés par ces derniers et nos propres observations,
- par variété des méthodes en les faisant varier sur le même objet d'étude.

Elles concernent, différentes méthodes de collecte de données telles que des questionnaires, entretiens, observations, études de documents et de traces, et différentes techniques de traitement et d'analyses (de contenu et lexicale, étude de cas). Nous nous proposons maintenant de préciser la stratégie de recherche définie et mise en œuvre.

2. Stratégie de recherche

Dans la recherche, qualifiée de pragmatique et d'interprétative, la manière d'envisager l'objet de recherche permet de préciser l'opérationnalisation de la recherche. Nous revenons ici sur les objets de recherche définis, sur les cadres de lecture retenus et à mobiliser pour les étudier, puis sur l'organisation de la recherche : organisation des étapes, choix des terrains, modalités de relation avec le terrain et modalités d'engagement/distanciation vis-à-vis de ce terrain.

2.1. Opérationnalisation de l'approche conceptuelle

Au sein de dispositifs ensembliers, un système interface, organisé par ses concepteurs et plus ou moins coordonné, peut participer à une cohérence du dispositif dans son ensemble au-delà des logiques et cohérences spécifiques à chacun de ces espaces (qui peuvent également nécessiter une régulation interne). Dans le même temps, même si l'ingénierie telle que conçue peut être décrite en termes de visées et de fonctionnement, ce sera finalement le vécu des alternants qui permettra le mieux d'identifier ce que chacun aura réellement pu en faire. Le cadre des capacités est retenu pour analyser les dynamiques de mises en capacité à relier au sein de ces dispositifs. La Figure 33 propose dans ce sens, une modélisation de l'objet d'étude et permet de positionner les différentes variables prises en compte et les hypothèses étudiées. Le Tableau 9 reprend les concepts mobilisés, les dimensions de ces concepts et les indicateurs retenus en tant qu' « éléments concrets directement observables » (M.-A.Tremblay, 1968, p. 87).

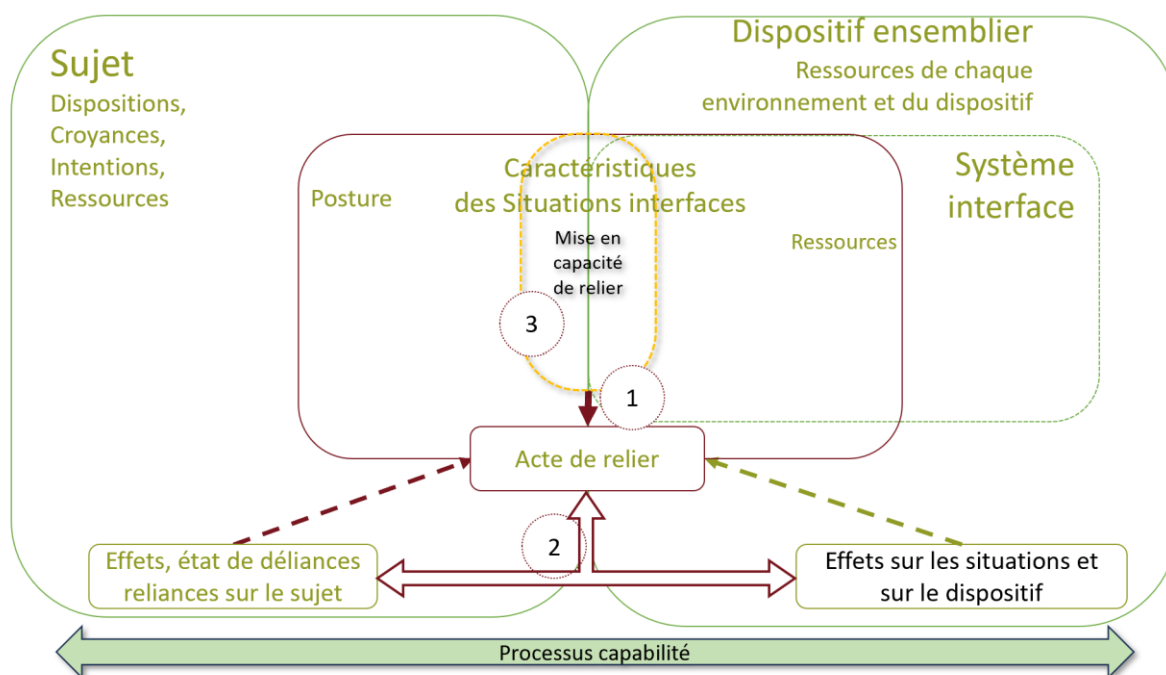


Figure 33 - Modélisation de l'étude de la mise en capacité de reliance et de ses hypothèses

La recherche porte sur les situations propices à une mise en capacité de relier des sujets. Cela nous conduit, au regard de la première hypothèse (1) : « dans ces situations, il existe des activités qui interfacent les expériences de formation vécues dans les différents environnements des dispositifs étudiés », à nous focaliser sur les situations interface et les activités qui y sont mobilisées afin d'envisager la manière dont elles participent à une mise en

capacité de reliance. Etant donné le caractère charnière de ces activités, entre des environnements multiples de formation, leur identification invite à cerner chacun des environnements pour savoir ce qui se placerait *entre* eux. Pour ce faire, la première étape de travail s'est centrée sur l'étude du dispositif de manière restreinte en nous attachant au point de vue de ses concepteurs. Elle a été complétée du discours des alternants sur le dispositif. Cette première étape prend appui sur les indicateurs présentés dans le chapitre 3 (cf. Tableau 5, p. 104) et sur le cadre des capacités (cf. Figure 32, p. 174).

L'identification des situations interface, du point de vue des alternants est destinée à préciser les relies ou les délies qu'elles permettent ou non. Ainsi, au regard de notre seconde hypothèse (2) : « Certaines activités interface induisent et déterminent la construction du type de relies développé (à soi, aux autres, aux mondes) », il est possible d'envisager que certaines activités participeraient, plus que d'autres à l'un ou l'autre des types de reliance à soi, aux autres, au monde. Pour mieux cerner les types de reliance construites et vécues, à partir du discours des alternants, nous avons retenu des indicateurs descriptifs de ces différentes relies (cf. Figure 31, p. 155) au service de l'analyse de leur discours et à l'aide du cadre des capacités.

Enfin, en cohérence avec la troisième hypothèse (3) : « La construction de ces relies dépend des postures de formation des alternants ; certaines postures seraient plus favorables que d'autres à ce développement », nous envisageons que les postures des alternants vis-à-vis de la formation (cf. Tableau 8, p. 180) jouent un rôle dans la création de liens. Dans ce sens, nous cherchons à les appréhender pour comprendre comment elles influencent les actes et états de reliance tout comme une mise en capacité de relier (cf. Tableau 9).

2.2. Choix des terrains de recherche à partir de l'étude préalable

Pour établir le terrain de recherche, nous nous sommes appuyés sur les établissements de formation identifiés dans le cadre d'une recherche exploratoire dont nous avons rendu compte partiellement dans le Chapitre 3. Pour rappel, nous avons identifié, au sein des MFR, différents dispositifs introduisant plus ou moins de formation à distance dans la formation par alternance et avons pu identifier un continuum des dispositifs de formation par alternance (cf. Figure 22, p. 108), tout en révélant le caractère émergent de ce type de dispositif.

Concept	Dimensions retenues pour l'enquête	Objectifs de l'enquête En regard des hypothèses (...)	Indicateurs retenus
Dispositifs ensembliers Et situations interface	Dimensions idéelles fonctionnelles Dimension vécue	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire le dispositif au regard des intentions et organisations fonctionnelles par une étude restreinte approfondie • Identifier les activités et situations interface à partir d'une étude étendue du dispositif (1) 	⇒ Cadre de lecture des dispositifs (cf. Tableau 5, p. 104) : Articulation présence/distance expérience, Partenariat et ouverture, Accompagnement à l'autoformation, Médiation, Médiatisation, Système interface ⇒ Situation d'entre-deux exprimée vis-à-vis d'une activité, un instrument, une interaction vécue
Posture	Posture de développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier d'éventuelles postures spécifiques de développement professionnel afin d'envisager la relation posture de formation/ mise en capacité de reliance (3) 	⇒ Cadre de lecture des postures (cf. Tableau 8, p. 180) Biographique, éthique, socioculturelle, cognitive, praxéologiques, psycho affective
Reliance/déliance	Anthropologique : à soi aux autres aux mondes	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les types de reliances / déliances éprouvées par les stagiaires dans le cadre des situations interface et les processus y contribuant (2 et 3) 	⇒ Cadre de lecture des reliances déliances (cf. Figure 31, p. 155) Structure, process et produit de reliance <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'exister vis-à-vis de soi, des autres du monde • Indépendance vis-à-vis de soi, des autres du monde • Agentivité vis-à-vis de soi, des autres du monde • Réflexivité vis-à-vis de soi, des autres du monde
Capabilités	Processus Capabilité opportunité et liberté en formation et dans les situations interface	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les accomplissements vécus en formation, en situation de travail, présentiel au centre et à distance (1) • Identifier les processus de mise en capacité de reliances dans les situations interface vécues (1-2-3) 	⇒ Cadre d'analyse des capacités (cf. Figure 32, p. 174) <ul style="list-style-type: none"> • Ressources internes et ressources externes (de la situation) • Facteurs de conversion (personnels, sociaux, environnementaux, positionnels) • Facteurs de choix (personnels, sociaux, environnementaux, positionnels) • Accomplissements attendus, visés et réalisés

Tableau 9 - Des cadres conceptuels aux indicateurs de la recherche

Au début de la thèse, le contexte, notamment sanitaire, est instable au sein des établissements. Nos possibilités de choix de dispositifs ont considérablement été réduites. C'est pourquoi nous avons proposé à la population initialement identifiée de poursuivre et d'approfondir collectivement la recherche à condition de :

- mettre en œuvre un dispositif de formation professionnelle (continue ou en apprentissage) ;
- mobiliser de la formation en centre de formation, à distance et en milieu professionnel ;
- souhaiter s'engager en tant que terrain de recherche (accueil du chercheur, partage de données, échanges et réunions) dans la durée ;
- participer de manière régulière aux travaux collectifs menés sur le sujet entre les moniteurs des MFR engagées.

Parmi les 13 dispositifs initialement étudiés, seuls 7 correspondaient à l'ensemble de ces critères. Parmi eux, 4 établissements se sont déclarés volontaires. Finalement, en raison de divers aléas (recrutement trop faible, changement de direction, renouvellement d'équipes...), seuls deux MFR ont intégré la démarche de recherche sur deux dispositifs distincts : un Brevet professionnel jardinier paysagiste (BP pour la suite de notre étude) à la MFR Q, un titre professionnel Assistant de vie aux familles (ADVF) à la MFR Y.

2.3. Modalités de relation aux terrains : une recherche collaborative

Parce que la recherche menée avec les MFR s'appuie sur une visée de production collective de savoirs utiles pour la MFR comme pour l'institution, les engagements réciproques entre les acteurs sont présentés et partagés dès le début de la démarche (cf. Annexe 6). Ainsi, différents acteurs sont concernés et impliqués, de manière plus ou moins active tout au long de la recherche.

- Pour ce qui concerne les MFR, l'engagement dans la recherche induit la mobilisation des moniteurs en charge du dispositif (binôme référent) en tant qu'interlocuteurs et facilitateurs de la recherche. Les directeurs des deux MFR participent à l'accueil sur site et au comité de pilotage. Les alternants sont mobilisés principalement lors des déplacements sur site ou lors des collectes de données pour lesquels ils sont concernés après réception de leur accord préalable.
- Pour ce qui concerne l'ANFRA, les acteurs mobilisés sont principalement son directeur, la directrice du CNP-R et nous-même. Différents niveaux de collaboration se mettent en place entre ces différents acteurs au cours de la recherche. Les actions menées participent successivement à des avancées plus opérationnelles ou plus orientées vers la recherche (cf. Tableau 26, annexe 6). Les relations les plus fréquentes se mettent en place entre les moniteurs et la praticienne-chercheuse. Une instance de

pilotage composée des directeurs des MFR, des moniteurs, du directeur de l'ANFRA, de la directrice du CNP-R et de la praticienne-chercheuse se réunit une fois par an pour réaliser un point d'étape.

D'autres acteurs sont indirectement concernés par la recherche, tels que les membres de l'équipe ANFRA qui participent à questionner les démarches et modalités de recherche lors des échanges en réunion d'équipe, et ainsi à une forme de distanciation. Le Conseil d'administration de l'ANFRA, en tant que commanditaire, assiste à une présentation annuelle des travaux menés. L'intention est de favoriser la diffusion progressive des résultats par l'organisation d'événements partagés avec les acteurs de l'institution.

2.4. Modalités d'engagement distanciation d'un chercheur en terrain connu

Cette recherche, en tant que praticienne engagée dans et sur le terrain professionnel des MFR depuis plus de 20 ans, nécessite de prendre quelques précautions méthodologiques et éthiques. En effet, « [...] la légitimité d'une recherche sur un terrain où le chercheur est impliqué, passe par la mise à plat de cette implication, implication qui ne doit pas être considérée comme un obstacle à son évolution dans ce champs » (Mias, 1999, p. 58). Nous sommes à la fois praticienne et chercheuse (Péoc'h, 2008).

En tant que praticienne, l'accès à un terrain de recherche semble facilité par la connaissance même de l'organisation : sa culture, ses modes de fonctionnement, ses codes. Ainsi, par exemple, la forme de communication entre les membres des MFR est le tutoiement. Considérant m'adresser à mes pairs, le choix est fait de conserver cette forme d'interpellation à l'écrit comme à l'oral. Cependant, afin d'éviter l'illusion d'une compréhension mutuelle sur du vocabulaire partagé au sein de l'institution, une vigilance particulière est accordée aux termes semblant faire consensus. C'est notamment le cas pour toutes les pratiques de formation en lien avec une pédagogie de l'alternance : plan d'étude, étude d'alternance, carnet de liaison, mise en commun, accueil, bilan qui sont d'un usage courant au sein de l'institution (cf. Annexe 1). Ainsi, tous les vocabulaires spécifiques des pratiques pédagogiques sont évités dans les formes de questionnements écrites et sont interrogées lors des entretiens afin de nous assurer du sens donné à ces expressions.

Dans le même temps, au regard de la place occupée au sein de l'organisation, la praticienne engagée dans la recherche est déjà connue tout comme l'organisation ANFRA (également l'organisme de formation des salariés de l'institution). Les représentations des acteurs, des

fonctions et de l'organisation peuvent présenter, à cet égard, un prisme qui fausse la compréhension des intentions et objectifs de la recherche. Cela engage une vigilance particulière, et au long cours, pour limiter les possibles incompréhensions vis-à-vis de la démarche de recherche et de ses finalités. Consciente des difficultés de cette place « hybride » (Mias, 1999, p. 66), nous avons fait des choix d'organisation d'actions et de méthodologie au service d'un processus de recherche dans une dialogique entre implication et explication.

Ainsi, tout au long de la recherche, les places et activités menées, font l'objet d'actions tout autant que de réflexion afin de nous permettre de faire jouer cette dialogique entre engagements et distanciation (Elias, 1996) vis-à-vis du terrain et de la recherche. Les choix méthodologiques sont soigneusement travaillés. En fait, la difficulté qui semble majeure dans un terrain connu est la prise de distance pour produire une capacité d'étonnement nécessaire à l'enquête et les manières de parvenir à des formes de ruptures épistémologiques (Bachelard, 2000), des « ruptures » avec les croyances ancrées dans/par son implication au terrain. Au risque de la schizophrénie, et pour notre propre usage de distanciation, nous avons ainsi eu recours à deux journaux de bord simultanés nous permettant, pour l'un, de collecter toutes traces de l'activités professionnelle et, pour l'autre, toutes traces de réflexions et d'action en lien avec la recherche. De même, les données professionnelles et de recherches ne sont pas classées dans les mêmes environnements numériques : serveur professionnel pour les unes, serveur personnel pour les données de recherche qui sont classées, indexées et non-accessibles pendant les étapes de collecte et de traitement. Le Tableau 10 rend compte, de manière synthétique, des postures successives de praticienne : démarches opérationnelles en relation avec les terrains de recherche, animation des échanges, activités de formation et d'accompagnement ; et de chercheure : actions d'observation, de collecte, de recherches documentaires, etc.

Actions	Praticienne	Chercheure
Formation et animation de travaux collectifs	Animation des échanges et de productions organisations des travaux	Observation participante Enregistrements audio des échanges Collecte des traces -Partage des résultats
Déplacements sur site	Accompagnement aux ingénieries à partir des échanges avec les différents acteurs de terrain	Collecte de données via des entretiens – questionnaires – documents
Comité de pilotage	Rendre compte des actions menées	Rendre compte des savoirs produits
	Permettre de dégager des orientations pour la recherche	
Classement des données	De terrain, dans l'écosystème institutionnel	De recherche, dans son propre serveur

Tableau 10 - Place et activités du praticien et du chercheur dans les relations avec le terrain de la recherche

Ainsi, l'implication dans et sur notre terrain de recherche, et la vigilance constante engagée pour jouer cette dialogique, représentent des facteurs contribuant à la qualité de la recherche menée, ne serait-ce que dans les effets produits sur la praticienne-chercheuse elle-même.

3. Conduite de l'étude sous forme d'étude de cas

L'analyse de chacun des dispositifs prend la forme d'une étude de cas. Elle mobilise différentes méthodes d'analyse, à partir des cadres que nous avons identifiés en Tableau 9 et du protocole défini en Tableau 12.

3.1. Présentation de la démarche d'étude de cas

Le choix de l'étude de cas s'impose à nous, car le terrain « n'a pas été construit à des fins de recherche » (Albarello, 2022, p. 27), les résultats de celle-ci intéressent autant les acteurs concernés que les chercheurs. L'étude de cas permet d'effectuer une analyse en profondeur du phénomène étudié ici, celui du vécu de reliance au sein de dispositifs ensembliers. Compte tenu du fait qu'elle porte sur deux dispositifs, l'étude de cas proposée est qualifiée de multiple (concernant plusieurs cas) et imbriquée (comprenant plusieurs unités d'analyse) (Fortin et Gagnon, 2016).

En tant qu'enquête de terrain, l'étude de cas « examine un phénomène contemporain au sein de son contexte réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour laquelle de multiples sources de données sont utilisées » (Yin, 1990, p. 13, cité par Gombault, 2005, p. 33). Elle est considérée comme une méthode adaptée pour restituer la complexité d'un phénomène (Gombault, 2005). Dans notre cas, elle est utilisée pour appréhender la compréhension des situations et activités interface au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance et les mises en capacité de reliesances qu'elles permettraient au regard des postures de développement professionnel des alternants. L'étude de cas porte sur les deux dispositifs retenus au sein desquels nous étudions les trajectoires individuelles, chacune de ces trajectoires composant également un cas au sein même des études de cas par dispositif.

Plutôt que de procéder à une réduction artificielle de la « réalité » d'un phénomène dans une visée de maîtrise, l'étude de cas prend donc le risque de

l'affronter telle qu'elle peut être perçue. Elle tente d'en rendre compte dans sa globalité, en contrôlant au mieux la fidélité et la fiabilité des analyses pour en communiquer une interprétation intelligible et plausible, au plus près des convergences qui émergent des divers matériaux recueillis (observations instrumentées, discours des divers acteurs, traces multiples d'activité, documents et archives). Les obstacles méthodologiques ne sont pas interprétés comme des failles ou des erreurs, mais viennent alimenter la réflexion critique, non seulement au plan épistémologique et théorique mais aussi déontologique. (Albero, 2013, p. 21)

Nous nous appuyons sur les travaux d'Albero qui propose une démarche d'analyse en six étapes : « la délimitation de l'étude, la sélection des données, la naturalisation du phénomène, la construction d'une continuité factice, la compression du vécu, la double formalisation conceptuelle et écrite » (C. Revault d'Allonnes (1989) cité par Albero, 2013, p. 18). Le Tableau 11 présente de manière synthétique ces différentes étapes.

Délimitation de l'étude	Démarche à visée exhaustive puis, sur les dispositifs de formation professionnelle souhaitant s'engager
Sélection des données	Données d'entretien et d'enquête dans une première étude de cas Complété par des données de site, documentaires et contextuelles
Naturalisation du phénomène	Présentation des résultats au terrain réalisé à l'issue de la production de l'étude
Construction d'une continuité	Construction d'une « fiche de cas » sur les dispositifs
La compression du vécu	Rédaction du cas
Formalisation conceptuelle et écrite	Analyse transverse aux différents cas

Tableau 11 - Les étapes suivies pour les études de cas des dispositifs

Dans une visée d'analyse étendue du dispositif de formation, nous composons notre « fiche de cas ». Celle-ci sera utilisée pour la sélection des données simultanément au traitement de l'analyse de contenu. La fiche de cas est construite en cohérence avec le protocole de recherche qui précise les indicateurs retenus (cf. Tableau 9, p. 201 et Tableau 12, p. 210).

La fiche type utilisée pour l'étude de cas est présentée en annexe 7. Elle est complétée tout au long de la recherche par des itérations successives permettant d'accéder en profondeur au cas et donc à l'objet central de nos recherches : les reliances/déliances vécues. Ainsi, là où la première étape (Temps 1) fournit les éléments de description du dispositif, la sélection des données suivantes (Temps 2) complète son approche et permet d'affiner son appréhension, comme par effet de zooms successifs. En ce sens, la composition de la fiche de cas participe tout autant de la naturalisation du phénomène et de la reconstruction d'une continuité (Albero, 2013b).

La construction de la continuité et la compression du vécu font l'objet de vigilances particulières. Dans le traitement des données, une fois les entretiens transcrits et les données documentaires et de questionnaires assemblées dans un même fichier pour chacun des cas, commence le traitement par cas. Ce traitement est réalisé en trois étapes itératives :

- composition de la fiche de cas qui sera utilisée de manière similaire pour chacun des cas ;
- assemblages des données utiles dans la fiche de cas ;
- rédaction du cas.

La difficulté de cette étape porte sur la limite ténue entre le traitement et l'analyse dans cette méthode. De nombreux allers-retours entre les différents éléments du corpus composé pour le cas sont effectués. Ils veillent à assurer la plus grande fidélité en restant dans une approche d'abord descriptive se basant sur les déclarations et les documents fournis. Le but est d'éviter de projeter des éléments de pratiques ou de connaissance de pratiques professionnelles dans un cadre supposé connu par le chercheur.

La compression du vécu nous a incité à créer une fiche de cas individuelle liée à l'expérience de formation du stagiaire et composée à partir des données de l'entretien individuel (Temps 2). Cette fiche trajectoire compose une étape intermédiaire qui, en définitive, sert l'analyse, mais n'est pas conservée sous cette forme dans la présentation du cas par souci de lisibilité, compte tenu du nombre déjà conséquent de données présentées.

3.2. Organisation des étapes de collecte et de traitement

Notre question de recherche, les cadres de lecture retenus à l'issue de nos investigations conceptuelles et leur opérationnalisation dans une perspective d'enquête, nous permettent de définir notre protocole de recherche (Tableau 12) en cohérence avec les hypothèses et les objectifs définis :

- décrire le dispositif au regard des intentions et organisations fonctionnelles par une étude restreinte approfondie ;
- identifier les activités des situations interface à partir d'une étude étendue du dispositif (1) ;
- identifier d'éventuelles postures spécifiques de développement professionnel afin d'envisager la relation posture de formation/mise en capacité de reliance (3) ;
- identifier les types de reliances/déliances éprouvées par les alternants dans le cadre des situations interface et les processus y contribuant (2 et 3) ;

- décrire les accomplissements vécus en formation en situation de travail, présentiel au centre et à distance (1) ;
- identifier les processus de mise en capacité de relier dans les situations interface vécues (1-2-3).

Le protocole de recherche, présenté en Tableau 12, rend compte de la démarche finalisée et présente les différents instruments, méthodes et outils mobilisés au regard des objectifs visés. Cependant, il est utile de préciser que les outils de collectes se construisent tout en réalisant les investigations. Nous présentons notre démarche, dans une logique d'intelligibilité, en deux étapes et en cohérence avec la chronologie de recherche Figure 34 (et annexe 6).

Ainsi, dans le **Temps 1**, l'enquête cherche à identifier le dispositif tel qu'il a été conçu de la manière la plus fine possible (associant ainsi une étude restreinte et étendue) afin d'en déduire les situations interface et les activités qui permettraient de relier (1). À partir de différentes sources (documentaire, entretiens, questionnaire), nous cherchons tout d'abord à décrire l'ensemble du dispositif au regard des 5 dimensions retenues (cf. Tableau 5, p. 104) : articulation présence/distance expérience, partenariat et ouverture, accompagnement à l'autoformation, médiation, médiatisation, système interface. Puis, à travers les discours des alternants, nous identifions les situations et activités qui *font interface* de leur point de vue. Cette première étape de l'enquête permet d'identifier les accomplissements attendus par les concepteurs du dispositif et visés par les alternants.

Dans le **Temps 2**, l'enquête cherche, elle, à identifier, pour chacun des alternants, les reliances/déliances à soi, aux autres et aux mondes vécues au sein des situations interface qu'ils identifient. Cette seconde étape s'appuie essentiellement sur les entretiens des alternants, mais cherche à mobiliser différents traitements des données. Dans cette seconde analyse, le cadre des capacités est mobilisé afin de cerner, du point de vue des alternants, les processus de mise en capacité de reliances dans les différentes situations interface. Les variables observées dans leurs dynamiques interactionnelles, sont les activités interface (1), les postures (3) à l'œuvre dans l'émergence des différentes reliances/déliances étudiées (2) en situation interface. Nous présentons plus en détail les modalités de collecte et de traitement mises en œuvre dans ces deux étapes, en cohérence avec la présentation synthétique du Tableau 12.

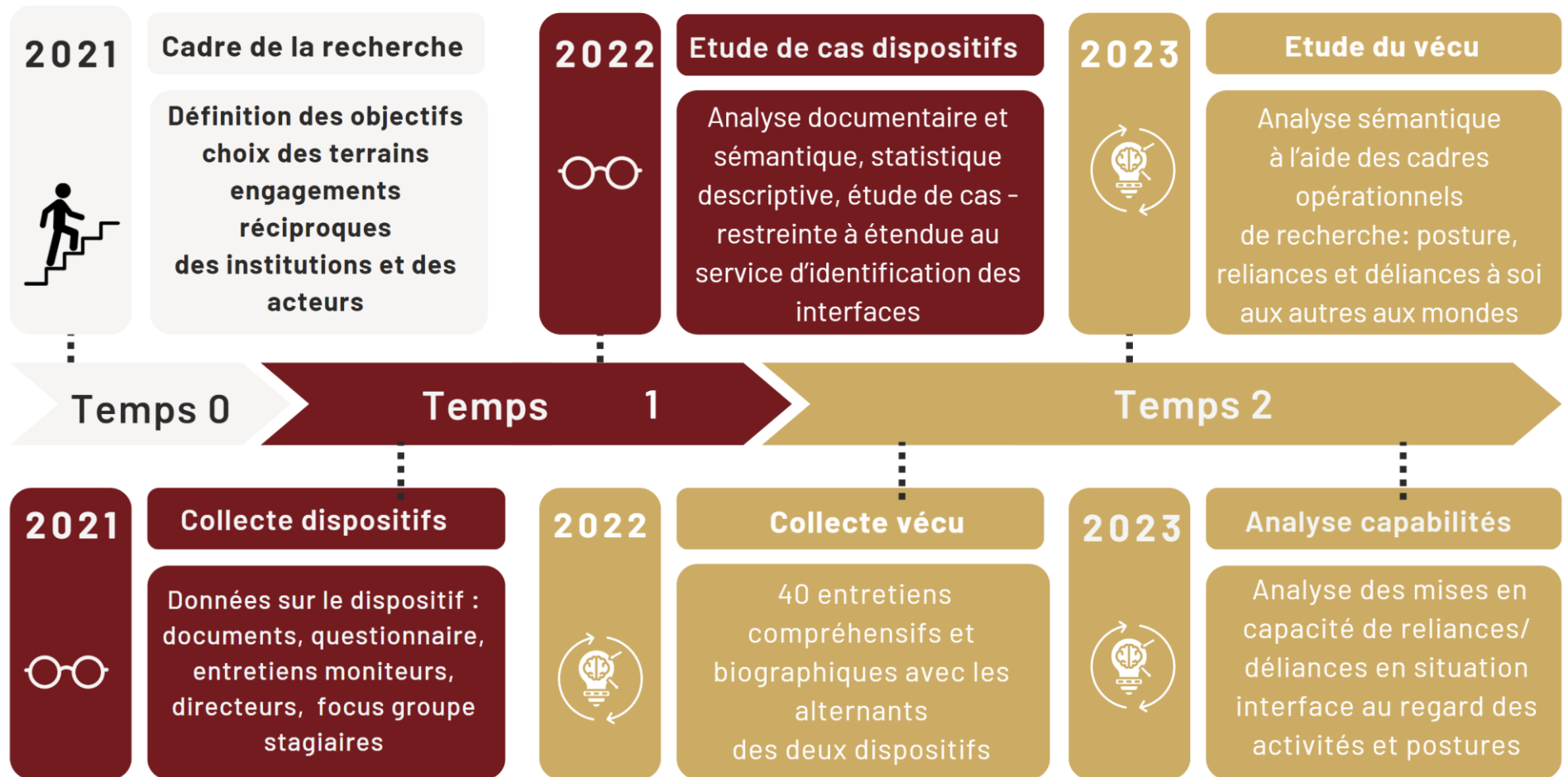


Figure 34 - Chronologie de la recherche

Etude des processus de mise en capacité de relier dans les situations interface vécues				
Objectifs de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les activités et situations interface à partir d'une étude étendue du dispositif (1) • Décrire les accomplissements vécus en formation en situation de travail, présentiel au centre et à distance (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier d'éventuelles postures spécifiques de développement professionnel afin d'envisager la relation posture de formation/mise en capacité de reliance (3) • Identifier les types de reliances/déliances éprouvées par les alternants dans le cadre des situations interface et les processus y contribuant (2 et 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les types de reliances / déliances éprouvées par les alternants dans le cadre des situations interface et les processus y contribuant (2 et 3) 	
Hypothèse	Hypothèse 1 : Dans ces situations, il existe des activités qui interfacent les expériences de formation vécues dans les différents environnements des dispositifs étudiés.	Hypothèse 3 : La construction de ces reliances dépend des postures de formation des alternants ; certaines postures seraient plus favorables que d'autres à ce développement.	Hypothèse 2 : Certaines activités interface induisent et déterminent la construction du type de reliances développé (à soi, aux autres, aux mondes).	
Acteurs	Responsables dispositif	Alternants	Alternants	Alternants
Instruments de recueil de données	Formulaire Collecte documentaire Entretiens	Entretien collectif Entretiens semi directif et compréhensifs	Entretiens semi directif et compréhensifs	Entretiens semi directif et compréhensifs
Méthodes de traitement Logiciel utilisé ⁵⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse documentaire • Analyse Catégorielle de Contenu par environnement (Sonal) • Pondération des échelles (Excel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Statistique descriptive des variables individuelles (Jamovi) • Analyse catégorielle de contenu (parcours et accomplissements visés) (Sonal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse Catégorielle de contenu • Textuelle lexicométrique (Iramuteq) 	
Cadres de lecture et d'analyse	Cadre de lecture des dispositifs Cadre d'analyse des capacités	Cadre des postures et reliances Cadre d'analyse des capacités	Cadre des postures et reliances Cadre d'analyse des capacités	Cadre de lecture des reliances Cadre d'analyse des capacités
Présentation des résultats	Fiche de cas du dispositif : idéal, fonctionnel, vécu, comprenant les études des mises en capacité dans chacun des environnements et des situations interface	Fiche individuelle Description de chacune des postures de formation puis analyse dans les différentes mises en capacités étudiées	Fiche individuelle Description de chacune des postures de formation puis analyse dans les différentes mises en capacités étudiées	Synthèse par situation interface et par reliances à partir d'analyse de vécu individuels

Tableau 12 - Protocole méthodologique de la recherche

⁵⁸ Si non précisé, traitement sans logiciel.

4. Démarche multiméthode sur le dispositif (Temps 1)

L'étude de cas prend appui sur le cadre de lecture des dispositifs défini (cf. Tableau 5, p. 104) et sur l'étude des mises en capacités dans les différents environnements de formation (cf. Figure 32, p. 174) à partir de différentes modalités de collectes :

- entretiens semidirectifs avec les moniteurs responsables de formation, observations et interactions sur site, à distance, lors de regroupements,
- formulaire de description du dispositif,
- collectes documentaires,
- entretien avec la direction du centre de formation,
- focus groupe alternants.

Une fiche de cas correspond à l'étude d'un dispositif (cf. Annexe 7). Nous présentons ici chacun des instruments de recueil au regard de l'objectif de collecte d'informations et le traitement des données réalisé.

4.1. Entretiens avec les moniteurs

Les moniteurs responsables de formation ont la charge de l'ingénierie et du pilotage du dispositif étudié. Ils sont donc les premiers informateurs concernant la conception de celui-ci, son organisation et ses visées de leur point de vue et de celui de la MFR. Lors de la phase exploratoire, en amont de la recherche (2020), des entretiens semi directifs avaient déjà été menés avec eux. La grille d'entretien utilisée est présentée en annexe 8. Ces premiers entretiens ont tous été enregistrés avec l'accord de la personne entendue. Transcrits, ils constituent une source d'information déjà disponible au début de notre recherche pour offrir un premier regard sur le dispositif. Néanmoins, tout au long de la recherche, nous avons actualisé et croisé les informations déjà collectées au travers d'échanges réguliers avec les moniteurs responsables des deux dispositifs. Ce fut notamment le cas lors des déplacements dans chacune des MFR, lors des échanges à distance ou lors des regroupements de l'ensemble des MFR engagées dans le projet de recherche (cf. Annexe 6).

Lors de chacun des déplacements sur site, des réunions à distance ou en présence avec le groupe de recherche, de nombreuses informations sont partagées. Il est parfois difficile d'en saisir toute la trace et toutes les informations ne sont pas également utiles à la recherche. La stratégie mobilisée a été différente en fonction des données récoltées. Par exemple, les travaux du groupe ont fait l'objet de productions partagées, d'enregistrements audio ou vidéo et de

prises de notes dans le journal de bord. Les différents échanges et perceptions lors des déplacements sur site de chacune des MFR ont également fait l’objet de collectes de traces documentaires ou d’enregistrements. Ces données ont été indexées par MFR s’il s’agissait des données de site ou en Commun lorsqu’il s’agit de documents partagés par le groupe afin de faciliter leur mobilisation lors du traitement et de l’analyse du cas.

4.2. Le formulaire de description des dispositifs

La fonction d’un formulaire de recherche est en premier lieu *descriptive* elle permet de « rendre compte de variations des [...] pratiques » (Fanchini, 2022, p. 451) d’un dispositif à l’autre et de les décrire. Un formulaire de description des dispositifs, structuré à partir du cadre de lecture des dispositifs, a semblé le plus adapté pour collecter les informations sur celui-ci. Le questionnaire permet une collecte complémentaire des discours sur le dispositif. Ce formulaire est destiné aux moniteurs responsables du dispositif et est à compléter collectivement : une seule réponse est attendue par dispositif. Il est transmis par mail au binôme de moniteurs engagés dans la recherche après un temps d’échange à distance au cours duquel les objectifs et intentions de la recherche ont été partagés.

Nous avons construit notre questionnement en nous appuyant sur les cinq dimensions du cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Pour chacune des dimensions, nous avons précisé les indicateurs tels que présentés dans le Tableau 5 :

- pour la dimension qui concerne l’articulation des activités, nous avons structuré quatre composantes : les activités à distance et en présence, les expériences socioprofessionnelles, les activités de production de savoirs, les articulations entre ces espaces-temps en termes de volume, de rythme ;
- pour la dimension partenariale, nous questionnons les activités partenariales d’accompagnement et d’ingénierie à la fois avec les professionnels et l’équipe. Nous intégrons également l’ouverture du dispositif dans sa composante d’ouverture aux ressources et acteurs externes ;
- pour l’autodirection et son accompagnement, cette partie reprend le degré de liberté de choix et les composantes sur l’accompagnement d’Hy-sup. Cependant, nous avons ajouté une composante sur les entretiens individuels ;
- pour la médiation, nous avons pris appui sur le cadre d’Hy sup auquel nous avons intégré une activité clefs des formations par alternance appelée mise en commun. Nous avons également intégré les intentions poursuivies d’autonomie et de professionnalisation ;

- pour la médiatisation. Elle comprend l'ensemble de la dimension de médiatisation du cadre Hy-sup. Nous avons inséré une composante sur les instruments partagés entre les différents acteurs du dispositif.

À partir de ces différents descripteurs, le formulaire est rédigé. Il est finalement composé de 54 questions portant sur les indicateurs retenus (cf. Annexe 5). Les questions sont fermées et proposent un positionnement sur une échelle de Lickert à 5 niveaux⁵⁹. Elles portent sur la fréquence de mise en œuvre des activités dans le dispositif. Les questions ouvertes portent essentiellement sur des données descriptives et contextuelles du dispositif difficiles à pré identifier (volumes d'heure, filières professionnelles). Il est auto-administré à partir du logiciel d'enquête en ligne puis traité avec Excel.

Nous avons réalisé un traitement qualitatif des questionnaires en pondérant et coefficientant les échelles d'attitude (de 1 pour jamais ou pas du tout d'accord, à 5 pour Toujours ou Tout à fait d'accord). Les réponses sont alors données à voir dans un graphique en radar pour chacune des dimensions étudiées.

4.3. Données documentaires et de contextualisation

Au-delà des données du questionnaire, visant à décrire et comprendre l'ingénierie des dispositifs, nous avons eu recours à une collecte de documents concernant les dispositifs étudiés afin de percevoir son fonctionnement au-delà du discours de leurs concepteurs. Trois catégories de documents ont été étudiés, elles concernent :

- les documents prescriptifs du dispositif. Cette catégorie de documents comprend les référentiels de formation, les livrets de certification, et tous textes ou outils destinés à présenter le prescrit ;
- les productions traduisant ce prescrit en ingénierie de formation de la part des équipes pédagogiques. Parmi ces documents nous avons notamment collecté les traces de leur ingénierie de formation : planning, plan de formation articulant les espaces et temps formatifs, les documents d'accompagnement et de présentation du dispositif aux alternants, les contractualisations, les scénarisations pédagogiques, les contenus de formation ;
- les traces de productions et d'activités des alternants eux-mêmes, notamment dans les espaces numériques utilisés pour la formation mais aussi à travers le contenu des bilans individuels ou collectifs consignés par les responsables de formation.

⁵⁹ Jamais, Rarement, De temps en temps, Souvent, Toujours

Ces documents sont tous des produits de l'activité ; ce ne sont pas des récits. Pour leur traitement, nous avons principalement mobilisé de l'analyse documentaire consistant à produire des résumés, des extraits ou des indexations (Bardin, 2013), qui ont été ensuite assemblés dans la fiche d'étude de cas. En mobilisant l'étude de cas nous réalisons alors une analyse de contenu sur certains de ces documents « pour mettre à jour des indicateurs permettant d'inférer sur une réalité autre que celle du message » (Bardin, 2013, p. 51).

4.4. Entretiens avec les directeurs

Afin de contextualiser le dispositif, ses acteurs, son émergence et les stratégies de l'organisme de formation, nous avons, lors de nos déplacements sur site, eu recours à un entretien avec la direction. Les directeurs sont effectivement considérés comme des « informateurs centraux » (Bertaux, 2005, p. 50) pour ce qui concerne le terrain de chacune des MFR. Cependant, nous n'oublions pas qu'ils ne sont pas les artisans directs du dispositif dans la plupart des situations.

La forme d'entretien choisie est celle d'un récit de vie de l'établissement (Bertaux, 2005). Les questions prévues dans le guide d'entretien sont peu nombreuses et permettent de s'assurer d'une collecte d'informations sur des questionnements essentiels. Ils servent essentiellement une fonction de contextualisation. Les informations que nous visons au travers de ces échanges portent sur les orientations et stratégies de la MFR au sens large et plus spécifiquement sur les visées poursuivies via les évolutions vers plus de distanciel ou plus de modalités hybrides dans le dispositif étudié. L'entretien directeur porte sur la perception du dispositif, mais également sur la stratégie mise en œuvre ou souhaitée au sein de la MFR.

La grille d'entretien utilisée est faiblement structurée. Après un rapide rappel des objectifs de l'entretien et de la recherche, l'entretien porte sur quatre axes : présentation mutuelle, origines de la création du dispositif étudié, stratégies de la MFR sur le développement de ce type de dispositifs et enfin, regard du directeur sur ce qu'il attend pour la MFR par l'engagement dans la recherche (cf. Annexe 9). Les entretiens sont enregistrés et une prise de notes est réalisée. Le travail de recherche ne portant pas spécifiquement sur les dimensions stratégiques, ces entretiens sont indexés par dispositif et constituent un corpus que nous mobilisons au moment de la rédaction du contexte de chaque étude de cas.

4.5. Entretiens collectifs avec les alternants

Les entretiens collectifs sont des entretiens de recherche menés de manière collective (Duchesne et Haegel, 2005). Dans le cadre de cette recherche, les entretiens collectifs visent une première appropriation du vécu de formation par les alternants. Ils sont réalisés lors du premier déplacement sur site.

Le guide d'entretien est succinct et est associé à un questionnaire réalisé en amont (MFR Y) ou en aval de l'échange (MFR Q), en fonction des sites (cf. Annexe 10 et 11). L'enjeu de cette première collecte est d'identifier, du point de vue des alternants :

- les ressources, outils ou activités de formation majeures, qui participent positivement à leur parcours de formation ?
- les facteurs qui favorisent la qualité de leur parcours ?
- les dispositions propices à la réussite du parcours ?

Chacun des entretiens donne lieu à un enregistrement avec l'accord des participants (3 pour la MFR Q et 16 pour la MFR Y). Tous les entretiens sont ensuite transcrits fidèlement au discours.

Les entretiens collectifs, réalisés en avril et mai 2021, ont donné lieu à une analyse de contenu à partir d'un traitement thématique et nous ont permis de préciser notre protocole de recherche sur deux aspects. Tout d'abord, sur le plan de la démarche de collecte de données, si l'entretien collectif permet une collecte relativement rapide des impressions des informateurs, la transcription est moins aisée que l'entretien individuel. Nous pouvons, à partir de cette collecte, identifier les activités considérées comme interface par les groupes. Cependant, à l'échelle des effets de reliances, l'expression au sein d'un groupe ne permet pas de collecter de manière fine les vécus de reliances et les accomplissements réalisés du point de vue des sujets. Cette étape d'entretien collectif a donc permis de préciser les modalités de collectes individuelles et d'ajuster le vocabulaire du questionnement utilisé.

Dans le traitement et l'analyse des données collectées et ce, au regard du cadre des capacités, il est nécessaire de mettre en œuvre un questionnement individuel pour obtenir les informations les plus riches, et de cerner les « sous-fonctionnements » constitutifs de l'analyse de dispositifs ensembliers. En effet, une première analyse à l'échelle de la formation présente d'emblée un degré de généralité trop important au regard des accomplissements de reliance étudiés : il est difficile d'aborder les différentes prises de conscience vécues en abordant l'ensemble de l'expérience de formation. C'est pourquoi l'étude s'oriente ensuite,

certes sur le dispositif, mais à partir de chacun de ses environnements spécifiques : milieu de travail, centre de formation, distance. Finalement, le premier traitement thématique appliqué à l'ensemble du dispositif à partir de ces entretiens collectifs a peu été utilisé dans la suite de l'étude. Il a permis de préciser les catégories et codes à appliquer pour parvenir à une certaine homogénéité (Bardin, 2013) pour l'analyse de contenu du temps 2.

Les résultats de cette première étape de recherche sont principalement présentés, de manière synthétique, dans le chapitre 7. Ces résultats ont fait l'objet d'une restitution à chacune des MFR. Ce premier temps de la démarche de recherche offre une contextualisation approfondie des dispositifs étudiés, indispensable à une approche pragmatique d'accompagnement.

5. Entretiens compréhensifs sur le vécu des alternants (Temps 2)

Comme précisé, le recours à des entretiens de groupe n'est pas assez concluant pour accéder aux reliances vécues. Le recours aux entretiens individuels nous est alors apparu nécessaire. Les entretiens menés sont des entretiens semidirectifs de type compréhensifs (Kaufmann, 1996). Certaines parties de l'entretien touchent également à des approches biographiques (Triby, 2022). Ils sont réalisés auprès des alternants en formation au moment de l'enquête. Si l'entretien collectif a permis de mettre en évidence les activités perçues comme propices aux reliances du point de vue des alternants, ils ne permettaient pas à chacun des interviewés de livrer leurs propres expériences de reliances/ déliances. C'est pourquoi, lors du second déplacement sur les deux terrains de recherche, nous avons réalisé des entretiens individuels avec l'ensemble des membres des groupes de formation concernés. Nous avons également mené des entretiens à distance lorsque le temps sur site n'a pas été suffisant à la réalisation de l'ensemble.

5.1. La grille d'entretien

La grille d'entretien est composée de différentes parties, en lien avec les questions centrales de notre recherche (cf. Annexe 13). La première partie présente la recherche et met en évidence la visée pragmatique d'amélioration des dispositifs de formation de la MFR au service des personnes en formation. Cette introduction permet une présentation rapide du chercheur. Le cadre de l'échange est partagé et négocié à cette occasion : la réciprocité du tutoiement, l'accord d'enregistrement, l'anonymat. Nous accordons une place particulière,

notamment au tutoiement réciproque, pour essayer de « rompre la hiérarchie » entre l’informateur et le chercheur (Kaufmann, 1996, p. 46). L’entretien se décompose, en différents sujets ou thèmes (Mbiatong, 2022a) mais au-delà des thématiques abordées, la construction de la grille d’entretien suit une logique progressive (Kaufmann, 1996, p. 44) (cf. Figure 35).

Présentation synthétique de la structure de l’entretien auprès des alternants
<ul style="list-style-type: none"> • Les dispositions favorables ou défavorables à leur entrée en formation : <ul style="list-style-type: none"> ○ Choix – motif d’engagement – projet ○ Parcours de formation antérieur ○ Informations biographiques : études, état civil, âge, situation familiale ○ Rapport à la scolarité et aux savoirs ○ Rapport à l’informatique et représentations de la formation à distance • Les activités réalisées dans les différentes situations/espaces de formation <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources identifiées dans ces situations, notamment les activités ○ Facteurs de conversion et de choix ○ Accomplissements • Les activités interface entre les différentes situations formatives <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources, sont-elles identifiées comme telles ? ○ Facteurs de conversion et/ou de choix • Les liens construits à travers l’expérience du dispositif de formation <ul style="list-style-type: none"> ○ À soi ○ Aux autres ○ Aux mondes

Figure 35 - Présentation synthétique de la structure de l’entretien auprès des alternants des deux dispositifs de formation étudiés

Les premières questions donnent le ton, elles sont volontairement très ouvertes : « dans un premier temps, est ce que tu peux te présenter ? ». Cette première question est destinée à mettre en confiance. Au-delà, elle nous fournit un indicateur des éléments estimés pertinents par notre interlocuteur en termes de *discours sur soi*.

À la suite de cette première question, une première partie thématique s’ouvre sur un ensemble concernant le parcours antérieur, le choix d’entrer en formation, le projet de formation à l’entrée, l’état d’esprit de l’informateur à l’entrée vis-à-vis de la formation. Cette première partie de l’entretien permet notamment de préciser les accomplissements visés par l’alternant lorsqu’il choisit d’entrer en formation. Cette partie sert également, mais pas exclusivement, à l’identification des indicateurs de posture.

Les trois thématiques suivantes concernent les trois environnements de formation vécus par l’informateur : le stage, la formation au centre de formation, la formation à distance. Pour chacun de ces environnements, sans aller sur une démarche d’entretien d’explicitation approfondi, nous questionnons : les activités réalisées, ce qui les favorise, ce qui les freine, la perception de réussite de notre interlocuteur et ce qu’il a le sentiment d’avoir appris à travers

ces expériences. Dans la perspective d’identifier les situations interface, il semble difficile, dans le cadre de l’entretien, d’orienter directement le questionnement sur ce qui se passe entre les environnements formels de formation. D’autre part, l’expression sur les vécus dans les différents environnements participent de l’identification de la posture des alternants.

Nous abordons ensuite les activités interface en demandant s’il y a des activités qui permettent de faire des liens entre ce qui se passe en stage, à la MFR et à distance. Cette question reste large afin de ne pas orienter les réponses sur les activités estimées interface par les moniteurs. Dans une reprise de questionnement, en relance, nous mentionnons éventuellement des situations évoquées plus en amont de l’entretien ou identifiées par d’autres alternants. Nous cherchons, autant que possible, à faire préciser les effets perçus de ces activités.

La dernière partie de l’entretien concerne les effets perçus sur soi, sa relation aux autres et son rapport aux mondes professionnels et/ou académique et la conformité de la formation aux attentes initiales. Dans cette dernière partie de l’entretien, l’objet est d’échanger sur le regard que porte l’alternant sur la formation suivie et la manière dont celle-ci participe à son développement personnel, professionnel et/ou social. C’est également l’occasion d’échanger sur la manière dont celle-ci correspond ou non aux objectifs qu’avait l’alternant en s’y engageant. Avant de conclure, les questions plus formelles concernent l’état-civil, la situation matrimoniale, la nationalité. Les données sont référencées en annexe 14. Enfin, la parole est laissée à l’informateur s’il souhaite ajouter quelque chose.

5.2. La population enquêtée

Les entretiens se sont déroulés en présence (20) et à distance (20) (cf. Tableau 13). Lors de l’entretien, l’informateur se place où il le souhaite, à côté ou en face. Une vigilance particulière est apportée afin de ménager des silences et laisser le temps de répondre à des questions qui sont parfois éloignées des préoccupations quotidiennes. « Bonne question, je ne me suis jamais demandé ça ! » (cf. Anouk, annexe 46). Les échanges durent de 35 minutes à 1 heure 30 en fonction de ce que l’informateur souhaite et parvient à dire.

Site	Entretiens sur site	Entretiens à distance	Total
MFR Y ADVF	13 entretiens (4-5-6 avril 2022)	11 entretiens (8-29 avril, 11 -14 -23 - 24 mai 2022)	24 entretiens
MFR Q	7 entretiens (17 mai 2022)	9 entretiens (1 ^{er} juin et 3 juin 2022)	16 entretiens

Tableau 13 - Entretiens individuels menés avec les alternants

Pour ce qui concerne les Assistants de Vie aux Familles (ADVf) (cf. Annexe 14), la population enquêtée est majoritairement féminine (cf. Tableau 28) avec une tranche d'âge située entre 20 et 39 ans (cf. Tableau 29). Le niveau de formation ou le niveau d'arrêt de formation va du CM2 au Baccalauréat (cf. Tableau 30). Pour ce qui concerne la situation matrimoniale, une majorité est soit célibataire soit en union libre (cf. Tableau 31). Si une grande partie des alternants est sans enfants, certaines des femmes entendues sont mères de 4 à 5 enfants, même si elles ne représentent pas la majorité de la population (cf. Tableau 32).

Pour ce qui concerne les BP (cf. Annexe 14), la population enquêtée est majoritairement masculine (cf. Tableau 28) avec une tranche d'âge située entre 40 et 59 ans (cf. Tableau 29). Le niveau de formation ou le niveau d'arrêt de formation s'étend du DNB au diplôme d'ingénieur montrant alors une certaine hétérogénéité des parcours (cf. Tableau 30). Tout comme la population des ADVf, une majorité est soit célibataire soit en union libre (cf. Tableau 31) et la moitié des alternants est sans enfant. L'autre moitié a 1, 2 ou 3 enfants (cf. Tableau 32).

Le secteur professionnel de formation (Soin-social pour l'un, Paysage pour l'autre) et le niveau de la formation préparée (niveau 3 et niveau 4) expliquent en partie cette répartition. Cependant, l'âge montre que, pour ce qui concerne les alternants ADVf de la MFR Y, nous faisons davantage face à une population qui entre dans la vie active alors que pour les BP de la MFR Q, nous sommes majoritairement face à des parcours de reconversion et de transition professionnelle. Cette différence de population peut avoir des incidences sur la capacité à exprimer le vécu et à le relier.

5.3. Ethique du questionnement

À de nombreux égards, le questionnement porté sur les reliances est à la limite de l'intimité des personnes qui choisissent, en définitive, de nous livrer les informations qu'elles souhaitent dans le cadre défini. Ce cadre porte sur leur trajectoire de formation au sein d'un dispositif de formation professionnelle. Les personnes enquêtées peuvent être considérées comme plus ou moins *vulnérables* à plusieurs égards. Tout d'abord, le chercheur fait porter son questionnement sur le cadre du dispositif de formation dans lequel elles sont engagées (et pour lequel elles visent une certification). Ensuite, elles sont également dans un parcours de formation qui peut transformer leur parcours de vie, et, à ce titre, les fragiliser. Enfin, elles

peuvent également avoir, dans le parcours antérieur, que nous questionnons, certaines ruptures, plus ou moins bien vécues.

Il fut nécessaire de veiller à une éthique du questionnement afin de fonder une relation respectueuse de recherche. Pour cela, nous avons communiqué les informations sur la recherche et sollicité l'accord des alternants en amont de la rencontre (cf. Annexe 12). Lors de l'introduction des entretiens, les objectifs de la recherche furent également présentés et l'accord d'enregistrement demandé formellement. Nous nous engageons enfin à l'anonymisation des informations personnelles. Ces démarches visent le respect de la parole des personnes entendues et de ce qu'elles ont pu nous livrer. Au-delà, c'est également dans la manière de questionner comme de traiter les informations données, que le chercheur doit, de notre point de vue, veiller à son propre regard sur les parcours et trajectoires des personnes. Ainsi, le recours aux enregistrements permet, notamment, de revenir à la parole, au-delà de la transcription.

5.4. Première analyse de contenu des entretiens

Compte tenu du volume d'entretien à transcrire, nous avons privilégié une transcription la plus proche possible des enregistrements pour réaliser ensuite une analyse catégorielle. Toutes les répétitions, fautes de syntaxe, de conjugaison ou de vocabulaire ont été transcrites au plus près du discours. Nous avons utilisé le logiciel Sonal qui nous permet de synchroniser le discours avec l'enregistrement et la catégorisation. Cette utilisation permet une réécoute ciblée de la partie de discours souhaitée. Les transcriptions sont également corrigées au fil des besoins et des réécoutes.

5.4.1. Catégorisation thématique des entretiens pour l'analyse de contenu

Les entretiens transcrits sont ensuite découpés selon des unités de sens thématiques (Bardin, 2013, p. 135) qui restent proches de la trame de l'entretien. La catégorisation consiste à réaliser l'inventaire, dans les entretiens, des thématiques et sous thématiques définies. Ainsi, au regard de ce que nous ont livré les alternants, nous parvenons à cinq thématiques structurées en sous thématiques prenant appui sur le cadre des capacités utilisé (cf. Figure 36). Dans notre traitement du contenu, nous cherchons à opérer une catégorisation exclusive pour chaque segment de discours. Un segment de texte n'est défini que par une thématique. Les thématiques cherchent à la fois à posséder un niveau de finesse adapté et homogène pour

la première analyse et cherchent à identifier les mises en capacités dans les différents environnements de formation du dispositif, les accomplissements spécifiques ou non à ces espaces et les activités identifiées en interface par les alternants. À cette étape de l'analyse de contenu, nous ne cherchons pas encore précisément à définir les activités interface et leurs accomplissements spécifiques s'il en est. Dans ce sens, nous nous conformons aux critères de bonnes catégories identifiés par Bardin (2013, p. 153) : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence au regard du cadre théorique et de l'objet de recherche, la fidélité et la productivité.

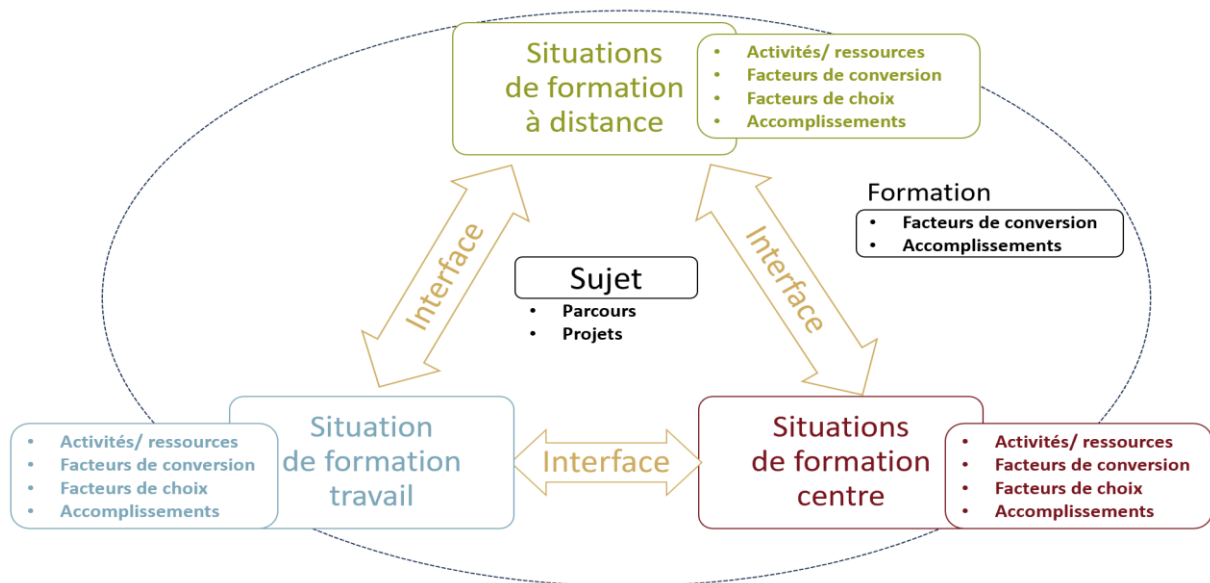


Figure 36 - Thématiques et sous thématiques retenues dans la catégorisation des entretiens de premier niveau

L'analyse de contenu des entretiens, à partir des thématiques présentées, est utilisée pour l'analyse des fonctionnements spécifiques à chaque situation de formation. Ce premier niveau d'analyse de contenu, présenté dans la Figure 36, nous permet d'identifier les situations interface dans le discours des alternants. Un second niveau d'analyse a ensuite été réalisé sur les segments de textes en lien avec les situations interface. Cette seconde analyse est destinée à déterminer les processus de reliances vécues dans ces situations.

5.4.2. Approche statistique du discours des alternants

Une première approche statistique descriptive des différentes thématiques peut être réalisée sur l'ensemble du corpus d'entretiens (cf. Annexe 15). Cette première approche, qui ne dit rien du contenu, aborde comment les différentes personnes ont développé leurs réponses dans le cadre des entretiens. Ce premier regard, dans une logique d'analyse lexicale de contenu, participe à notre intention de triangulation des méthodes de traitement.

Sur les 33 heures d’entretiens réalisées, près de 32 heures ont été catégorisées. La répartition des différentes thématiques, pour ce premier niveau de catégorisation, se présente comme indiqué dans la Figure 37 (cf. Tableau 40, annexe 15).

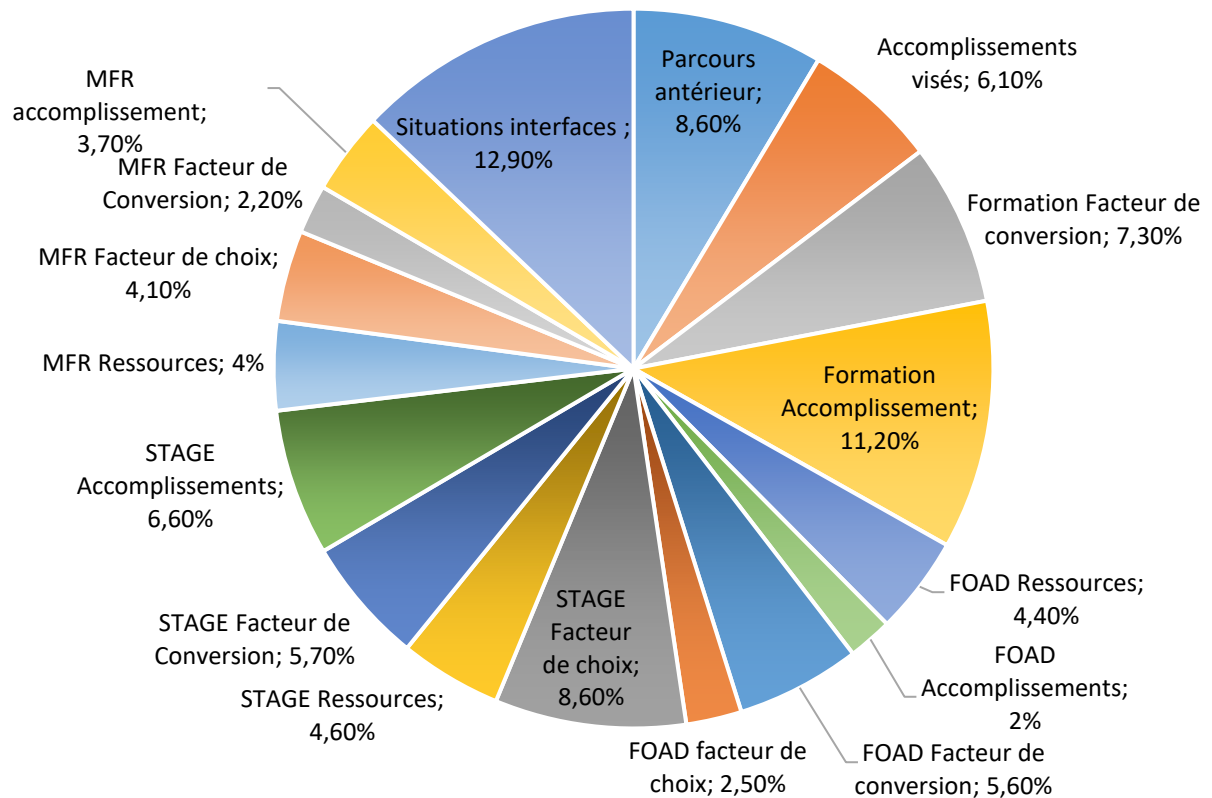


Figure 37 - Représentation graphique des différentes thématiques, du premier niveau de catégorisation, ensemble du corpus – Extrait de Sonal

Nous pouvons observer des différences de volume de discours dans les différentes thématiques des entretiens. Ainsi, la part du discours qui concerne l’environnement d’apprentissage en situation de travail est deux fois plus importante que celle qui concerne les situations de formation à distance ou au centre de formation : 27 % du discours concerne le stage contre 14% pour la formation à distance et pour la formation au Centre de formation. En fonction des environnements de formation sur lesquels porte le discours des alternants, ils ne le développent pas de manière similaire. Ainsi, il est intéressant de noter que les alternants développent peu les accomplissements réalisés lors de la formation à distance comparativement aux accomplissements réalisés en milieu professionnel ou dans la formation dans son ensemble. Les alternants développent peu les facteurs de choix qu’ils mobilisent pour expliquer leurs manières d’accomplir, excepté en ce qui concerne le choix du stage. Ils sont particulièrement peu développés en ce qui concerne les activités de formation à distance.

Cette répartition des volumes de discours concernant chacun des environnements nous permet de mettre en évidence des perceptions contrastées de chacun d'entre eux.

Au-delà, nous constatons un développement du discours différent entre les alternants de la MFR Y et ceux de la MFR Q (cf. Annexe 15). Le discours recueilli est plus volumineux pour la MFR Y, ce qui est cohérent avec le nombre d'entretiens menés (24 à la MFR Y contre 16 à la MFR Q, cf. Tableau 33, annexe 15). Cependant, les réponses des alternants de la MFR Q sont plus développées que celles des alternants de la MFR Y (97 mots par intervention en moyenne pour les alternants de la MFR Q contre 76 pour ceux de la MFR Y). Ainsi, conformément à la perception lors des entretiens au sein des deux terrains, la part de questions par rapport à la part des réponses est plus importante à la MFR Y. Les relances, les explications ont été davantage nécessaires. Cette distinction est également constatée en fonction de l'état-civil du répondant (cf. Tableau 36, annexe 15). Il a été nécessaire de davantage développer les questions auprès des plus jeunes (cf. Tableau 35, annexe 15) alors que les réponses sont plus développées en fonction des diplômes de l'alternant (cf. Tableau 37, annexe 15). Les hommes sont plus loquaces que les femmes pour ce qui concerne le panel des personnes interrogées (cf. Tableau 34, annexe 15).

Cette première approche statistique des discours permet de mettre en évidence les différences des deux terrains de recherche. Elles montrent également les similitudes des discours des alternants qui se focalisent davantage sur les activités de formation en situations de travail. Les situations interface représentent près de 13 % des discours. Cependant, ne serait-ce que d'un point de vue sociodémographique, nous constatons de variations entre les discours des personnes interrogées. C'est pourquoi, l'identification plus précise de leur posture de développement professionnel est apparue nécessaire dans une seconde étape d'analyse.

5.4.3. Etude des mises en capacité dans chacune des situations

Dans cette première étape d'analyse des discours, le cadre des capacités est utilisé en tant que cadre d'analyse des données des entretiens individuels des alternants. Dans cette optique, nous utilisons, pour chaque entretien, les indicateurs fournis par ce cadre : ressources, accomplissements visés, accomplissements réalisés, facteur de conversion, facteur de choix. Après ce traitement par individu, nous réalisons une rédaction de l'analyse du fonctionnement de chacun des environnements de formation au regard d'une mise en capacité d'apprentissage (cf. Annexe 23 et 27). L'usage de ce cadre d'analyse est complexe, il nécessite, pour nous,

certaines étapes : de déterminer précisément l’environnement ou la situation étudiée, les accomplissements, les indicateurs, et de rédiger la synthèse.

Déterminer les situations étudiées

Les dispositifs étudiés comprennent plusieurs environnements de formation que nous explorons du point de vue des alternants : formation en situation de travail, formation présentielle au centre de formation, formation à distance que nous associons chacun à une couleur utilisée tout au long de la présentation des résultats⁶⁰. Pour chacun de ces environnements de formation, nous réalisons une analyse de contenu des discours (Bardin, 2013) et une catégorisation en cohérence avec les indicateurs des cadres de lecture et d’analyse retenus. Ces éléments d’analyse sont ajoutés à l’étude de cas dans la partie concernant le vécu du dispositif. Une fois le périmètre défini, nous commençons l’étude des mises en capacités dans chacun de ces environnements à partir de l’analyse de contenu. Nous débutons l’analyse par les accomplissements visés par les personnes interrogées.

Déterminer les accomplissements visés et réalisés

Notre démarche s’appuie sur le cadre des capacités (cf. Figure 32, p. 174). Nous commençons en ce sens l’analyse par les accomplissements visés par la personne dans l’environnement de formation étudié. Dans l’analyse de discours, les accomplissements visés par les personnes ne sont pas toujours explicitement formulés, moins aisément que les accomplissements réalisés. Pour la population étudiée, ce sont, par exemple, davantage les femmes, les diplômés d’un CAP ou d’un Bac qui développent le plus les accomplissements qu’elles visent au travers de la formation. Identifier les accomplissements visés se réalise alors avec le croisement de différentes informations : parcours et accomplissements réalisés peuvent donner des indicateurs pour induire les accomplissements visés. Néanmoins, ils peuvent rester flous pour certains entretiens car ils ne sont pas toujours évidents à formuler et, parfois, dans un environnement estimé discrétionnaire (Loquais, 2023), les personnes n’expriment pas aisément des visées propres.

Déterminer les différents indicateurs du cadre

Dans le fonctionnement de l’analyse, nous mobilisons la modélisation proposée par Fernagu (cf. Figure 32, p. 174) en tant que modélisation de synthèse des données des entretiens. Ainsi, pour chaque analyse de contenu d’un entretien individuel, nous renseignons, dans la

⁶⁰ Les situations présentielles au centre de formation sont [Merlot](#), [Les situations de formation à distance en Feuille](#), [Les situations de travail en Bleu glacier](#), [Les situations interface en Or](#).

modélisation, les facteurs de conversion, de choix, les accomplissements visés et réalisés et les ressources. Lorsqu'une information a déjà été mentionnée par un autre interviewé, nous indiquons alors, entre parenthèses, le nombre de fois où cet élément a été cité. Néanmoins, cette modélisation de synthèse n'est pas suffisamment explicite. Nous rédigeons donc ensuite une présentation des éléments ainsi synthétisés.

Rédiger une synthèse de l'analyse des processus de mise en capacité dans l'environnement de formation étudié

La rédaction d'une synthèse de l'étude des mises en capacité d'un groupe d'individus représente une forme de généralisation. À partir de cette rédaction, nous cherchons autant que possible à rendre le plus explicite possible les différentes informations pour chacun des indicateurs du cadre. Pour rester fidèle aux propos des interlocuteurs, nous utilisons de nombreux verbatim. Chacune des situations étudiées est ensuite associée à la fiche de cas du dispositif concerné. Une fois les tendances posturales des alternants précisées, un second niveau d'analyse a mis en évidence, par une codification de couleur, les éléments plus particulièrement liés à celles-ci dans les processus étudiés (cf. section suivante).

Ce premier niveau d'analyse de contenu vertical et horizontal des entretiens a permis l'analyse des processus de mises en capacité dans chacun des trois environnements de formation des deux dispositifs. Il a permis de déterminer les situations et activités qui se placent *entre* ces premiers étudiés, en interface. Pour l'étude des mises en capacité de relier dans ces situations interface, nous avons procédé de manière similaire lors d'une seconde étape d'analyse.

5.5. Seconde analyse de contenu des entretiens

Ainsi, l'analyse de contenu des entretiens nécessite, une fois les situations interface précisées, un second niveau d'analyse et de thématization, plus fin, destiné à préciser les reliances vécues. Cette seconde analyse vise également à préciser les tendances posturales des alternants vis-à-vis de la formation. Elle constitue donc le cœur de la recherche puisqu'elle correspond à une visée de précision des situations et activités interface, des reliances qui y sont éprouvées et des différentes postures des alternants.

5.5.1. Catégorisation sémantique de contenu sur les reliances

La seconde étape d’analyse de contenu des entretiens a été réalisée manuellement⁶¹ à partir de la première catégorisation effectuée. Pour chacun des entretiens, une fiche individuelle permet de reconstruire le discours sur son parcours de formation. Celle-ci reprend les verbatim significatifs pour ce qui concerne les thématiques déjà mises en évidence dans l’entretien (cf. Figure 36, p. 221). Pour chaque partie du discours individuel, sont ensuite identifiés les liens/déliens à soi, aux autres, aux mondes mentionnés (cf. Annexes 36 à 75) et ce pour chacun des 40 entretiens. Ce travail réalisé permet d’utiliser différentes techniques pour analyser notre corpus. La Figure 38 met en évidence les niveaux de précision obtenus grâce à cette seconde analyse de contenu.

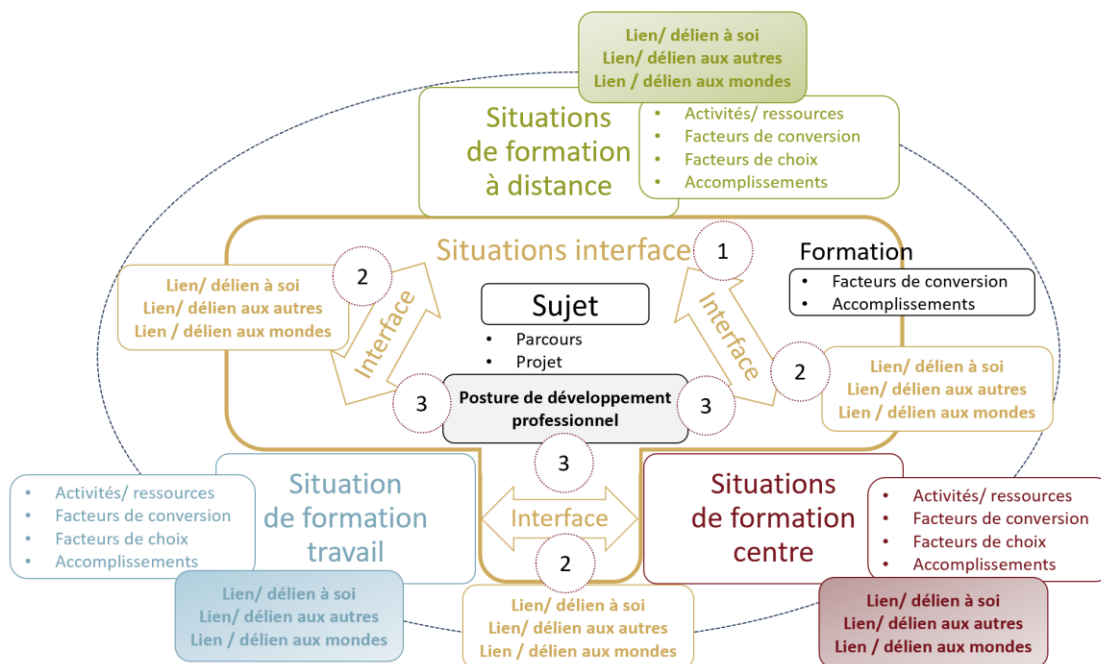


Figure 38 - Thématiques du second niveau d’analyse de contenu

Cette nouvelle analyse permet d’obtenir une catégorisation plus fine des segments de discours. Pour ce faire, nous avons utilisé le cadre défini concernant les reliances / déliances à soi, aux autres, aux mondes (cf. Figure 31, p. 155). Pour exemple, le Tableau 14 reprend un extrait de la fiche individuelle de Cassandra.

<p>Tous les stages que j'ai faits, en fait, j'ai découvert plein de choses. Même, par exemple, mon stage en petite enfance, jamais je n'aurais pensé que j'aurais été capable de faire tout ça avec les enfants. Même si j'en ai 2, ça change. En fait, c'est un autre monde. Ça m'a appris des choses que je n'imaginai pas que j'étais capable finalement. (Cassandra, annexe 39)</p>	<p>DELIANCE à SOI</p>
---	----------------------------------

Tableau 14 - Extrait de verbatim concernant la formation en général dans la fiche individuelle de Cassandra

⁶¹ A l’aide de la fiche individuelle mais sans l’usage de logiciels de traitement de données, uniquement avec le traitement de texte.

Ici, l'extrait concerne la thématique de l'accomplissement réalisé au travers de la formation. Pour cet exemple, il s'agit d'une déliance à soi, dans le sens où, même si elle exprime une prise de conscience de ces capacités, elle formule l'abandon de certaines représentations d'elle-même. Ses croyances sur elle-même ont évolué et elle est en capacité de l'exprimer.

Cette nouvelle catégorisation est entendue comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 2013, p. 150). La catégorisation effectuée est une catégorisation sémantique. Les critères utilisés sont, ceux du cadre de lecture des reliances tel que définit (cf. Figure 31, p. 155). Ces catégories affinées précisent les accomplissements de reliances dans chacun des environnements de formation et dans les situations interface au sein de chacun des dispositifs. Elle permet l'analyse des accomplissements de reliance dans ces situations à partir du cadre des capacités. Au-delà, cette codification du discours autorise également une analyse textuelle ou lexicale des entretiens.

5.5.2. Identification des différentes tendances posturales des alternants

Conformément à notre troisième hypothèse, nous envisageons que les alternants n'adoptent pas tous les mêmes postures vis-à-vis de la formation et donc des situations interface, et que cela impacte, peut-être, les reliances/déliances créées et éprouvées au sein de celles-ci. Pour identifier les postures des alternants, nous avons mobilisé le cadre de lecture proposé en Tableau 8 (p. 180). Les éléments de discours qui sont les plus utiles pour interpréter ces différentes postures portent sur ce qu'ils disent de leur parcours, du choix d'entrée en formation, des accomplissements visés et réalisés.

La fiche individuelle de chaque alternant (cf. Annexe 16 et 17) reprend les éléments analysés. Celle-ci permet de déterminer les ressources, facteurs de conversion, facteurs de choix, accomplissements réalisés pour chacun dans chacun des environnements de formation. L'analyse des processus de mise en capacité vécus (cf. 5.4.3) dans chacune des situations de formation permet d'identifier des logiques communes entre alternants. En effet, chacune des tendances posturales possède des logiques un peu spécifiques qui sont rendues visibles, au travers des discours sur chacune des situations.

À partir de ces premiers éléments, la définition des différentes postures des alternants s'affine progressivement, tout comme la répartition des alternants dans l'une ou l'autre des tendances

posturales. Le Tableau 15 présente la répartition des alternants selon la tendance posturale identifiée. Il est le fruit de différentes étapes et aller-retours entre différents traitements du corpus. Cinq tendances posturales sont mises en évidence à partir des 40 entretiens réalisés : d'expertise, d'insertion, d'orientation, de polyvalence, de qualification.

Posture	MFR	Nb	Noms
<i>Expert</i>	Q	3	Marius, Luc, Octave
	Y	6	Cassandre, Ana, Lisa, Aline, Jeanne, Isaure
<i>Insertion</i>	Q	3	Frédéric, Anthony, Antonin
	Y	6	Anouk, Augustin, Noélie, Clémence, Elsa, Lucia
<i>Orientation</i>	Q	6	Ines, Samuel, Manon, Gauthier, Thibault, Victor
	Y	6	Justine, Alexia, Marceau, Amina, Blanche, Kylian
<i>Polyvalent</i>	Q	4	Léandre, Iris, Henri, Baptiste
	Y	0	
<i>Qualification</i>	Q	0	
	Y	6	Liana, Léa, Alizée, Mona, Maelle, Valentine

Tableau 15 - Répartition des alternants en fonction de leur posture et de leur établissement

Nous verrons plus loin comment la posture joue un rôle dans la perception des situations interface comme sur les reliances vécues.

Le premier traitement qualitatif est complété par les données sociodémographiques, directement issue des discours des alternants. Elles nous permettent également de décrire les différentes postures identifiées à l'aide d'une approche statistique descriptive. Les données statistiques sont présentées pour chacune des postures adoptées par les alternants dans les deux dispositifs étudiés (cf. Annexe 19 et 20). De plus, à partir des thématiques retenues pour l'analyse des entretiens, nous réalisons une approche quantitative du discours des alternants en fonction des postures identifiées. Il s'agissait d'identifier les différences de discours en fonction des postures. L'annexe 21 donne la possibilité de distinguer la part de chacune des thématiques dans les discours des alternants, en fonction des postures identifiées. Nous constatons que les différents espaces-temps de formation ne sont pas développés de manière similaire en fonction de la posture des alternants. Des variations légères des discours, en ce qui concerne les formations en situation de travail, présentielle ou distancielle peuvent être mises en évidence. Le discours général sur son parcours antérieur, les accomplissements visés et réalisés au travers de la formation et sur les situations interface varient de manière plus marquée en fonction des postures. La présentation de chacune de ces postures (cf. chapitre 7) s'appuie également sur cette approche statistique du discours. Ces données sont croisées avec une analyse lexicale.

5.5.3. Analyse textuelle et lexicale des entretiens

L'approche par analyse lexicale nous semble complémentaire d'une analyse de contenu thématique horizontale ou verticale, comme celles présentées dans les sections précédentes. L'analyse lexicale se propose d'observer, dans un corpus donné, les distributions de mots et la structure du discours dans une approche linguistique à partir des fréquences et des relations observées entre des segments de texte du corpus. L'idée centrale de l'analyse lexicale de contenu est notamment de considérer que les manières de produire un discours donnent des informations sur les représentations du producteur de ce discours. « C'est en cela que la trace linguistique de l'énoncé constitue la plus petite unité de texte susceptible de décrire, selon nous, la représentation sous-jacente d'un sujet » (Reinert, 1990, p. 29). L'utilisation de l'analyse lexicale vise à croiser les informations issues des deux traitements (sémantique et lexical) concernant les postures et les situations interface. Cette analyse lexicale du contenu des entretiens mobilise le logiciel IRaMUTEQ.

Pour réaliser cette étude du discours, le texte doit être épuré des questions du chercheur, tout en maintenant une fidélité au propos. Dans ce cadre, les répétitions et certains marqueurs d'une langue parlée sont lissés (Rioufreyt, 2016) afin de permettre un traitement lexical optimal. Pour chacun des entretiens nous identifions l'extrait correspondant à un entretien en le faisant commencer par ****. Ensuite, chacune des variables est introduite par une étoile * et suivie d'un tiret _ précisant la modalité de cette variable pour le texte. Par exemple, pour notre corpus, les variables sont : le nom, le sexe, l'âge, l'établissement, le lieu de formation, l'état-civil, le nombre d'enfants, le diplôme, la formation suivie et la posture de formation. Au début de chaque texte du corpus, nous précisons donc : *Nom_XXX *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

Les thématiques du texte sont ensuite identifiées dans le corps de texte en étant précédées des marques -* suivies du nom de la thématique. Par exemple -*Parcours, correspond à tous les éléments biographiques en lien avec le parcours et l'histoire de vie de la personne. Les thématiques utilisées pour l'analyse lexicale du corpus sont celles issues des catégorisations successives des entretiens. Le corpus comprend 9 codifications distinctes pour les situations interface permettant un traitement de l'ensemble ou par situations :

-*Situationinterface_livret	-*Situationinterface_Trace Enquête
-*Situationinterface_Visite Stage	-*Situationinterface_Plateforme
-*Situationinterface_Retourstage	-*Situationinterface_Evaluation
-*Situationinterface_Entretien	-*Situationinterface_Echange
-*Situationinterface_Production de savoirs	

L'analyse textuelle du discours des alternants s'appuie sur différentes méthodes d'analyse : l'analyse lexicale des spécificités des discours, l'analyse factorielle de correspondance et les classifications hiérarchiques descendantes. Chacune de ces méthodes, proposées par le logiciel, permet de porter un regard sur la structure du discours et sur les similarités et distinctions en fonction des variables établies. Dans ce cadre, en sélectionnant les segments de textes correspondant à la thématique souhaitée, nous avons un sous-corpus pour chacune des thématiques, par exemple, les situations interface. Pour chaque sous-corpus, il est alors possible de réaliser ensuite une analyse factorielle de correspondance par variable. Ce traitement permet notamment de mettre en évidence les formes (mots) les plus employés par chacune des postures identifiées. Le traitement de données, par analyse des spécificités du discours permet également de mettre en évidence les segments de texte significatifs de chacune des postures, complétant ainsi l'analyse thématique. La classification hiérarchique descendante, permet de porter un regard sur le corpus étudié. Nous l'avons notamment utilisé pour observer, dans leur ensemble, les situations interface. Elle permet de mettre en évidence les classes majoritaires du discours et sa structure, produisant un autre regard sur l'objet étudié.

6. Synthèse du chapitre

Ce chapitre précise l'approche d'enquête au regard du questionnement et des hypothèses formulés. La première section présente le positionnement épistémologique qui est le nôtre ; à la fois pragmatique et interprétatif. Cette approche épistémologique nous a permis de préciser les critères de validité scientifique retenus. Au regard de la question de recherche centrée sur les situations propices aux mises en capacité de reliances, nous précisons la stratégie de recherche et la manière dont les différents cadres de lecture issus de l'approche conceptuelle y contribuent. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons précisé la manière dont le choix des deux terrains de recherche a été effectué et les modalités de relations établies.

Puis, en cohérence avec une volonté de fidélité, le choix de l'étude de cas s'est imposé comme une évidence. Celle-ci prend appui sur deux étapes de collecte et de traitement de données. La première vise la connaissance du dispositif et l'identification des situations interface vécues par les alternants. La seconde se centre sur l'étude de ces situations, des reliances qui y sont vécues et des différentes postures des alternants pouvant les influencer. Ce chapitre rend compte des différentes démarches de collecte, de traitement et d'analyse réalisées dans chacune de ces étapes. À l'issue de cette présentation des méthodes employées, que nous avons souhaitée la plus explicite possible, nous allons maintenant découvrir les deux terrains de recherche.

Chapitre 7 -

Approcher les situations interface des dispositifs étudiés et les tendances posturales des alternants

Après avoir présenté les méthodologies employées et les choix épistémologiques sur lesquels la recherche s'appuie, nous exposons les résultats. Dans ce chapitre, nous décrivons, à partir de l'étude de cas, les deux dispositifs étudiés : le Brevet Professionnel Aménagement Paysager mis en œuvre au sein de la MFR Q (BP) (cf. Annexes 19, 22, 23, 24 et 25) et la formation Assistant De Vie aux Familles de la MFR Y (ADVF) (cf. Annexes 20, 26, 27, 28 et 29).

Pour chacun d'eux, nous présentons le dispositif et cherchons à mettre en évidence ses interfaces telles que pensées du point de vue des concepteurs. Nous nous focalisons ensuite sur les alternants et leur discours sur leur formation afin d'appréhender qui ils sont et envisager la manière dont leur posture influencerait les mises en capacité de reliance et leurs types. Nous abordons enfin leur vécu du dispositif et les situations interface qu'ils perçoivent. Cette première approche nous permet de porter un premier regard sur ces situations et la manière dont elles prennent place dans la trajectoire de formation des alternants et leur possible mise en capacité de reliance.

1. Etude de la formation Brevet Professionnel (BP)

Le premier dispositif de formation étudié est un Brevet Professionnel option Aménagements paysagers⁶² de niveau 4. Du point de vue des responsables de la formation, la visée du

⁶² Titre RNCP 38314

dispositif vis-à-vis des alternants est à la fois l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix), le développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles, la collaboration et la métacognition. Le titre professionnel visé est défini autour de trois champs de compétences pour lesquelles six capacités sont identifiées. Parmi celles-ci, deux capacités (C1 et C6) sont en lien avec la professionnalité : se situer en tant que professionnel, s'adapter à des enjeux professionnels particuliers. Les visées du centre de formation sont orientées vers l'insertion professionnelle durable et la professionnalisation des alternants dans un secteur professionnel en tension.

Créé en 2015, le BP accueille en moyenne 10 alternants en formation professionnelle continue sur 9 mois de formation. L'intégration d'une partie de la formation à distance répond à une volonté de se saisir des opportunités d'individualisation offertes par cette modalité. Le moniteur responsable valorise l'usage du numérique au service de l'autonomie des alternants par la possibilité de mener des apprentissages à leur rythme et de s'organiser par eux-mêmes.

1.1. Etude restreinte du dispositif - selon ses concepteurs

Dans une première approche, le dispositif de formation peut être qualifié d'écosystème selon les catégories de la recherche Hy-Sup. Cela signifie que, du point de vue du responsable de formation, il mobilise une participation active en présence et à distance, et est ouvert au choix des alternants. Le dispositif mobilise des médiatisations technologiques variées en fonction des activités mobilisées. Il propose un accompagnement et du soutien à la connaissance de ses propres mécanismes d'apprentissage. Nous présentons ici une description synthétique du dispositif tel que souhaité par ses concepteurs (pour plus de précisions, les éléments sont développés dans l'étude de cas restreinte proposée en annexe 22).

1.1.1. Articulation Situation professionnelle – Présence – Distance

Rythme d'alternance et part de la formation à distance

La formation est organisée sur la base de 4 boucles d'alternance, selon un rythme de trois semaines à quatre semaines en centre en alternance avec trois à quatre périodes de stage de trois semaines. Les périodes en centre deviennent plus longues en fin de formation (7 semaines). Les activités à distance concernent le Certificat d'Aptitude à la Conduite en Sécurité (CACES) et l'Autorisation d'Intervention à Proximité des Réseaux (AIPR). Compte

tenu des éléments présentés en Figure 39, nous déduisons qu’elles se positionnent entre janvier et mars puisqu’elles ne sont pas clairement identifiées dans le calendrier général de formation. La part de formation à distance dans le dispositif représente 3 %, soit 35 heures de formation sur 1 260h. L’équipe intervenant dans la formation dépose ses ressources sur le Learning Management System utilisé.

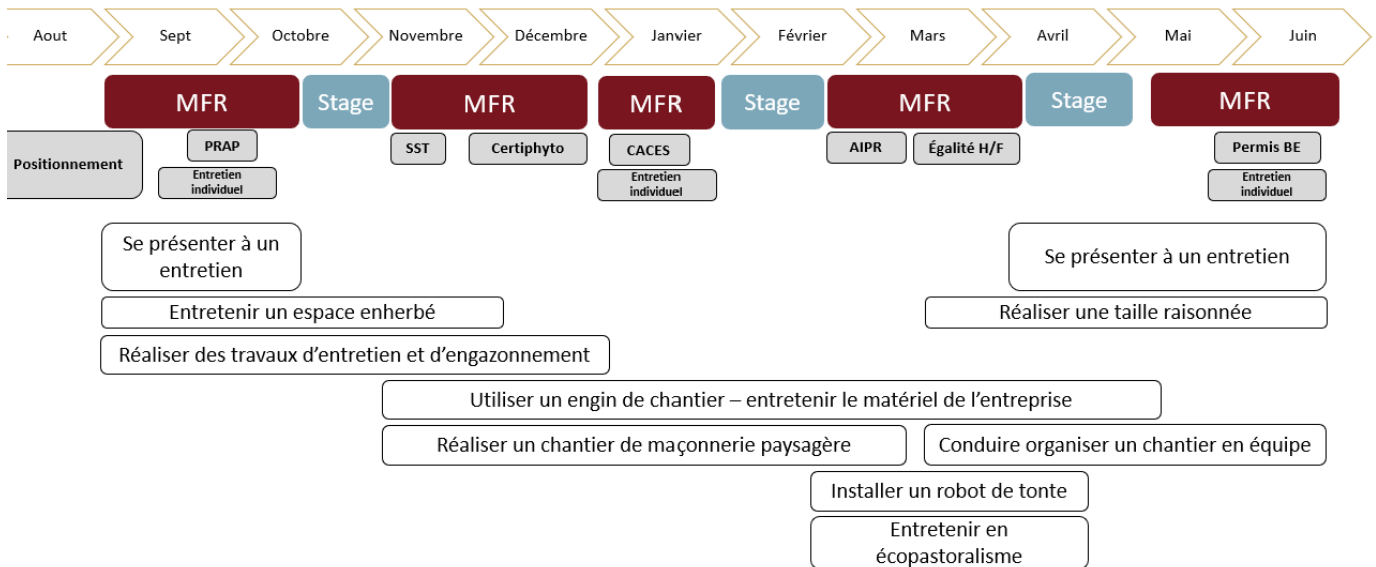


Figure 39 - Chronologique de la formation BP

Organisation pédagogique de la formation – plan de formation

Le plan de formation est structuré à partir des 11 capacités visées par la certification. Elles font l’objet d’une programmation dans le temps. Les objectifs, contenus, modalités pédagogiques et de formation sont définis selon une progression pédagogique scénarisant les différentes activités de formation. Les activités réalisées sur le terrain de stage ne sont pas mentionnées dans la présentation de l’organisation pédagogique. Les consignes aux alternants concernant les structures possibles de stage et leur nombre permettent un large choix. Un livret d’alternance, destiné à être utilisé par l’alternant en relation avec les différents terrains de formation, présente néanmoins de manière très précise les évaluations et les capacités visées par le référentiel de certification. Les activités à réaliser en stage ne sont pas formellement corrélées avec la progression pédagogique. Cependant, la saisonnalité des activités professionnelles est forte et est prise en compte dans le déroulement des différents modules professionnels (cf. Figure 39).

Activités pédagogiques

Les activités en présence, à distance et sur le terrain de stage sont prévues et/ou négociées. La production de savoirs/formalisation de savoirs issus des expériences est toujours mobilisée,

selon le responsable. Cependant, dans le plan de formation comme dans le descriptif des modalités pédagogiques, il n’y est pas fait référence. Le responsable choisit de mettre en place un *book* professionnel permettant aux alternants de rassembler les traces de réalisation d’activités professionnelles en stage ou lors des TP. Ce *book* est réalisé sur un support numérique et laissé au choix des alternants. Les activités réalisables sur le terrain professionnel sont présentées dans le livret d’alternance et les attendus sont explicites. La négociation sur la réalisation spécifique de certaines activités professionnelles revient ensuite à l’alternant lui-même en lien avec le tuteur ou le responsable de l’entreprise d’accueil. Les activités identifiées dans le livret d’alternance sont celles qui donnent lieu à une évaluation par Unités Capitalisables.

L’objectif pour les activités de formation à distance concerne davantage la mémorisation et l’assimilation des connaissances des modules CACES et AIPR donnant lieu à un examen au centre de formation. À distance, les alternants ont aussi à réaliser des activités de reconnaissance des végétaux en allant en extérieur et en prenant des photos des végétaux reconnus.

1.1.2. Partenariat et ouverture

Les activités d’accompagnement et d’évaluation de l’alternant se partagent entre le tuteur professionnel et le centre de formation. Le rôle attendu du tuteur professionnel est celui d’un accompagnement aux apprentissages des gestes professionnels en lien avec les situations concrètes de travail qu’il partage avec l’alternant. Les tuteurs professionnels évaluent le stagiaire à l’aide de grilles d’évaluation présentes dans le livret d’alternance. Ces évaluations sont formatives, mais peuvent également être utilisées pour la certification par Unités Capitalisables. Le dispositif mis en place présente un relatif degré d’ouverture en mobilisant des intervenants extérieurs externes et des activités pratiques en dehors de la MFR, en complément des stages. À la fin de chacun des stages, une évaluation est réalisée, de manière partagée entre l’alternant et le tuteur professionnel.

1.1.3. Accompagnement et autodirection

La présence d’entretiens individuels d’accompagnement fréquents permet de considérer le dispositif comme centré sur l’alternant. Trois entretiens formels sont prévus et identifiés lors des périodes en centre de formation (cf. Figure 39). Des visites de stages sont également réalisées en présence de l’alternant et de son tuteur. Ces temps de bilans sur l’activité de

l'alternant partagés entre le tuteur professionnel, le formateur et l'alternant se réalisent soit en présence (avec un déplacement du formateur), soit à distance. Le nombre et les modalités de mise en œuvre de ces temps d'accompagnement ne sont pas communiqués. Ils portent sur les méthodes d'apprentissage des alternants et sur le projet de professionnalisation de celui-ci. Le soutien et l'accompagnement par les pairs sont mobilisés principalement en présence. Selon le responsable, une faible liberté est laissée aux alternants pour ce qui concerne le choix des outils, méthodes, médias et activités. Cependant, dans le même temps, la stratégie vis-à-vis des stages reste ouverte en fonction des intentions et projets professionnels (type de structure, localisation, activités, etc.) des alternants. Ces derniers peuvent, par exemple, opter pour certains modules tels que le robot de tonte ou l'écopastoralisme. Le degré d'ouverture du dispositif semble donc variable en fonction des environnements de formation : situation de travail, centre, distance.

1.1.4. Médiation

Les médiations visées par le dispositif prennent appui sur le partage des expériences au sein du groupe en présence. La proposition de réalisation du book vise à favoriser cette médiation des activités réalisées en stage lors des retours au sein de la MFR.

Le livret d'alternance intègre le plan d'évaluation des différentes compétences visées. Il se compose des grilles d'évaluation destinées à une autoévaluation et à l'évaluation partagée avec le tuteur professionnel. Les évaluations portent sur chacune des capacités visées et sont destinées à être utilisées tout au long du parcours. Dans le livret, une grille d'appréciation générale permet au tuteur de porter un regard sur l'ensemble du stage. Il y a une grille d'appréciation pour chacun des stages. D'autre part, les alternants disposent d'une fiche sur leur structure de stage destinées au centre de formation. Cette fiche permet d'identifier les types d'activités possibles, la qualité de l'accueil et de l'accompagnement pour chacun des terrains de stage. Le rôle du livret d'alternance est orienté vers un accompagnement formatif. Il se compose de nombreuses grilles d'évaluation centrées sur les compétences visées et s'apparente fortement à un portefeuille de compétences.

1.1.5. Médiatisation

La médiatisation proposée dans le dispositif est riche, à la fois dans les propositions de ressources, comme celles d'informations mises à disposition sur la plateforme. L'ensemble des contenus de formation est déposé sur la plateforme de formation, en plus d'être diffusé

sous format papier. Les alternants ont à disposition des médias de communication, d'organisation et de collaboration. Les images, photos, vidéos et schémas sont mobilisés par les moniteurs et les alternants lors de leurs travaux. Les outils de collaboration et de communication synchrones sont parfois mobilisés dans les activités pédagogiques comme au service de l'accompagnement entre l'alternant, le centre de formation et le tuteur professionnel.

1.1.6. Système interface

Au vu des éléments collectés, ce dispositif nous montre une ingénierie pédagogique structurée pour les activités de formation au centre et à distance alors que les activités de formation en situation de travail sont moins clairement identifiées dans l'organisation pédagogique. Néanmoins, le système interface est plus clairement structuré du point de vue des interactions entre le centre de formation et le terrain professionnel, ce qui n'est pas le cas pour les activités réalisées à distance (cf. Figure 40).

Ainsi, si nous portons un regard sur les interactions entre les différents environnements, nous observons des interactions entre la formation en centre et la formation en situation de travail d'une part, et entre la formation en centre et la formation à distance d'autre part. Nous constatons, par exemple qu'il n'y a pas, à proprement parler, d'interactions prévues entre les situations de formation à distance et les espaces de formations en situation de travail. Cela peut s'expliquer par le fait que les journées de formation à distance soient programmées pendant des semaines de formation au centre de formation et par leurs objets. D'autre part, les tuteurs et structures professionnelles n'ont pas accès à la plateforme de formation et peuvent, en définitive, complètement ignorer ce qui se passe à distance. D'un point de vue institutionnel, la formation à distance est gérée et programmée par le centre de formation. Les formateurs en assurent le support, réalisent un accompagnement et un contrôle des activités réalisées à distance.

D'un point de vue didactique et pédagogique, les activités réalisées dans chacun des environnements dialoguent de manières différentes. Ainsi, la réalisation d'activités professionnelles, dans des contextes différents : travaux pratiques en centre, en *vrai* sur le terrain professionnel, crée une proximité pédagogique entre les deux environnements qui ne se retrouve pas de manière similaire dans la formation à distance. La saisonnalité des activités professionnelles contribue à la proximité des activités entre les deux environnements physiques. Les choix de terrains de stage étant assez ouverts pour les alternants, cette

proximité d'activités n'est pas toujours réelle malgré une organisation pédagogique, au centre, structurée par capacités visées. Les activités réalisées à distance sont mises en relation avec la certification passée au centre de formation. Néanmoins, les activités à distance, avec la reconnaissance des végétaux à réaliser restent ouvertes sur l'environnement personnel de l'alternant, même si elles ne développent pas de relations avec le terrain professionnel.

D'un point de vue personnel, à partir de l'analyse factorielle des discours des alternants, nous identifions, de la même manière, des environnements de travail et de formation qui se situent de manière assez proche, alors que les activités à distance seraient plus éloignées de ces deux premiers environnements. L'ensemble de ces éléments nous permet de formaliser une représentation des relations entre les environnements de formation du dispositif telle que proposée en Figure 40.

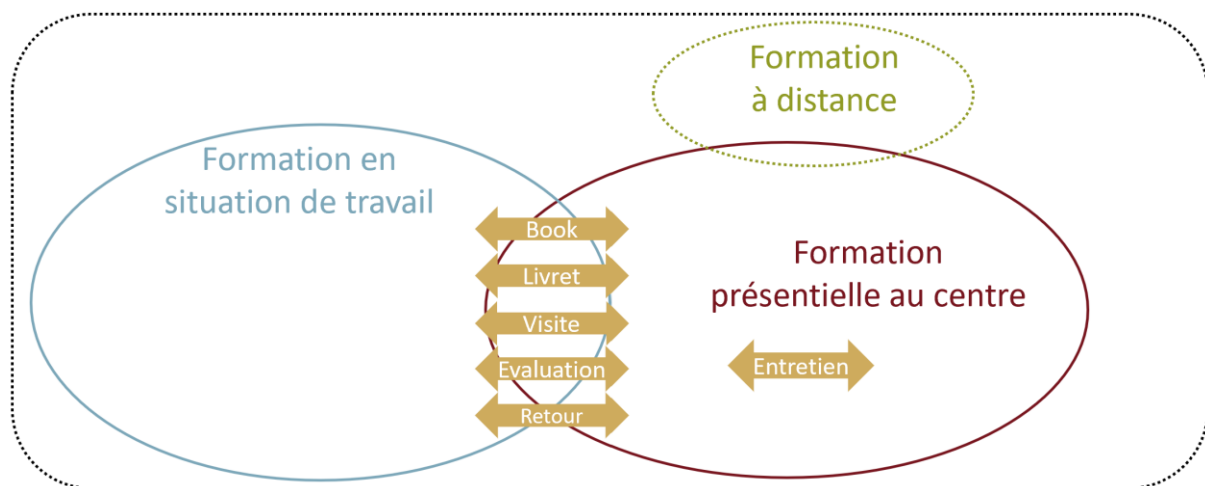


Figure 40 - Représentation des environnements et interfaces de formation BP

Cette représentation s'appuie sur l'ensemble des données recueillies. Elle montre que la conception du dispositif organise majoritairement son système interface entre les situations de formation en stage et au centre. Nous pouvons envisager à ce stade que le fonctionnement du dispositif aura des incidences sur les situations interface créées, en tout cas de manière formelle. Pour ce qui concerne le BP, nous pouvons envisager, au regard de la Figure 40 qu'une partie des situations interface se situe entre le centre de formation et les situations de travail, une autre partie entre le centre de formation et la formation à distance. La présentation des situations interface mises en évidence par les alternants nous permettra de mieux les qualifier et préciser leur place dans la construction de liens entre les activités vécues. Avant cela, nous nous focalisons sur les alternants engagés dans le parcours de formation BP.

1.2. Alternants en formation BP

Nous avons mené 16 entretiens avec les alternants en formation BP. Une partie importante de l'entretien est consacrée à une approche biographique portant sur le parcours antérieur, les objectifs de formation et les facteurs ayant contribué au choix d'entrer dans le parcours (cf. Annexe 16). Cette partie biographique comprend également les éléments généraux des discours sur la formation, les réalisations qu'elle permet vis-à-vis de son propre développement personnel, professionnel et/ou social. Cette partie représente 30 % des verbatim pour les BP (cf. Annexe 15 section 10 et annexe 21 section 1). À partir de l'analyse des discours et en mobilisant le cadre de lecture retenu (cf. chapitre 5.5.2, p. 180), nous identifions quatre stratégies différentes adoptées par les alternants du groupe de Brevet Professionnel : expert, insertion, orientation, polyvalent (cf. Annexes 18 et 19). Dans cette section, nous présentons les alternants en formation BP et les tendances posturales qu'ils adoptent vis-à-vis de la formation. Nous envisageons que ces différentes postures exercent une influence sur la manière de vivre le parcours de formation et ses interfaces.

1.2.1. Qui sont les alternants ?

Les alternants en formation Brevet Professionnel sont en grande partie en situation de reconversion professionnelle (Frédéric, Anthony, Antonin, Baptiste, Samuel, Manon, Henri). Tous ont longtemps travaillé dans un secteur qu'ils souhaitent quitter. La formation se présente, en partie, comme un dérivatif, dans le sens où ils expriment un décalage vis-à-vis de leur profession antérieure, un « ras-le-bol » (Samuel, annexe 69), ou le fait d'en avoir « fait le tour » (Anthony, annexe 65). L'intention de la reconversion est de « "prendre du plaisir" entre guillemets en travaillant » (Henri, annexe 61). Pour une partie, ce changement de vie s'accompagne d'un retour aux sources avec un déménagement dans le département duquel ils sont originaires (Baptiste, Marius, Iris, Ines, Victor, Luc). Ils expliquent leur choix de reconversion par leur goût de s'occuper eux-mêmes de leur jardin ou de celui d'un proche (Marius, Octave), ou celui de la nature, du végétal, du travail en extérieur (Frédéric, Anthony, Samuel, Ines, Thibault, Victor, Manon, Léandre, Iris). Leur démarche de formation est également teintée de cette dimension de « retour à la nature », d'intentions écologiques plus ou moins affirmées.

Si le groupe d'alternant de la MFR Q est hétérogène en ce qui concerne les niveaux de qualification (chapitre 5 section 5.2 (cf. Annexe 14)), chacun se situe dans une perspective

d'apprentissage et dans une visée orientée vers le travail, en cohérence avec le type de formation à laquelle il est inscrit.

1.2.2. Tendances posturales des alternants BP

Les 16 alternants du BP témoignent, dans leurs discours, de tendances posturales précises dont nous avons fait l'hypothèse qu'elles pouvaient jouer un rôle sur la capacité de reliance. Chacune des postures est documentée de manière précise en annexe 18. Nous proposons ici de décrire le profil des personnes relevant de chacune des 4 postures identifiées pour le groupe : expertise, insertion, orientation, polyvalence (cf. Annexe 18 et 19).

Posture d'expertise

Trois personnes adoptent cette posture pour le groupe de BP⁶³. Elles se situent dans une forme de continuité de parcours, soit parce qu'elles ont déjà de l'expérience dans le domaine professionnel pour lequel elles se forment, soit parce qu'elles ont déjà une formation dans le domaine. Leur recherche d'expertise, à travers la formation, les conduit à adopter des stratégies plus ciblées, notamment vis-à-vis des choix de stages avec une recherche plus précise de certaines activités destinées à leur permettre de cibler et développer certaines compétences. En ce qui concerne les recherches de stages, pour atteindre leurs objectifs, elles acceptent de parcourir plus de distance pour accéder à un stage qu'elles estiment plus intéressant. Ainsi, par exemple, Marius a identifié de manière très précise les structures au sein desquelles il souhaite effectuer ses stages (taille de pierre, taille de fruitier, etc.).

J'avais une sélection en fonction des activités que je pouvais faire chez eux. J'ai été plutôt loin en fait pour certains de mes stages, donc quasiment une heure de route aller et une heure de route retour. Enfin, c'était vraiment là-bas que je voulais aller pour monter en compétences en fait, parce que le savoir était détenu là-bas et pas forcément dans d'autres entreprises qui auraient été plus proches. (Marius, annexe 63)

Octave évoque son souhait de voir une diversité de pratiques. Quant à Luc, il formule une stratégie de spécialisation au regard de son métier d'Éducateur Technique Spécialisé en ESAT (Établissement Social d'Aide par le Travail). Il souhaite développer une plus grande légitimité technique. Son souhait est de retourner dans le secteur social à l'issue de la formation. Pour

⁶³ Ce sont des hommes 3/3. Ils ont entre 30 et 49 ans (1/3 a entre 30 et 39 et 2/3 ont entre 40 et 49 ans). Ils n'ont pas d'enfant et sont célibataire, marié ou en union libre. Leur niveau de certification antérieur varie du CAP, au Bac et au Bac + 3.

ces trois alternants en recherche d'expertise dans le groupe, la formation s'inscrit dans une logique de continuité par rapport à leur trajectoire professionnelle.

Posture d'insertion

Les trois alternants qui adoptent une posture d'insertion visent un retour à l'emploi rapide⁶⁴. Ils ont en commun d'effectuer des choix de stage en relation avec l'activité de ces structures et les opportunités d'emploi qu'ils y visent. Ils utilisent les stages à des fins d'emploi, directement dans la structure même de stage. Le profil de Frédéric est emblématique de cette approche. S'il cherche à développer des compétences, il aspire d'abord à être embauché au sein de la municipalité pour laquelle il a fait quelques stages. « J'ai choisi les stages par rapport aux structures dans lesquelles je voulais travailler derrière. De toute façon, moi, je pense que c'est ce qu'il faut faire. Sauf si vraiment on est incertain » (Frédéric, annexe 60). De même, Anthony se voit proposer un poste dans l'entreprise adaptée où il a réalisé ses stages. Pour Antonin, la stratégie est de consolider son réseau dans l'objectif d'un travail en collectivité :

Pour moi, mon but, c'est de travailler en collectivité. Donc, là j'ai demandé du travail saisonnier pour me faire connaître en fait et puis, par derrière, c'est de demander s'il y a une place de libre et que je suis disponible. [...] Je fais mon réseau. (Antonin, annexe 67)

Posture d'orientation

Les six alternants qui développent une stratégie d'orientation vis-à-vis de la formation font des choix de stage en fonction de la variété des activités réalisables⁶⁵. L'objectif est d'appréhender différentes facettes du/des métiers afin de vérifier le projet professionnel et d'identifier les activités qu'ils préfèrent, ou les types de structures au sein desquelles ils souhaitent travailler à l'issue de la formation. Les alternants qui adoptent cette posture cherchent à la fois à vérifier la faisabilité de leur projet de reconversion ou d'insertion professionnelle, mais aussi à le préciser. Ainsi, Manon se découvre un goût pour le secteur de la pépinière. Gauthier et Victor souhaitent davantage s'orienter vers un travail en municipalité. Samuel a identifié qu'il préfère faire de l'entretien dans une petite structure. Ines ne sélectionne pas un domaine mais maintient son souhait de travailler dans le secteur.

⁶⁴ Ce sont des hommes (3/3), de plus de 50 ans, mariés (3/3), avec deux ou trois enfants. Ils ont un Baccalauréat (2/3) ou une Licence (1/3).

⁶⁵ Ils sont 4 hommes et 2 femmes, d'âges divers. Ils sont soit célibataire (3/6), pacsé (1/6) ou en union libre (2/6). Ils n'ont pas d'enfant (4/6) ou un seul enfant (2/6). 5 d'entre eux n'ont pas d'expérience dans le domaine vers lequel ils s'orientent. Seul Gauthier a eu une expérience courte qui l'a amené à cette orientation.

Thibault s'oriente davantage vers la dimension végétale et confirme sa capacité physique à vivre ce métier.

Je n'avais pas de projet précis à l'entrée en formation. Dans le sens où le domaine du paysage m'intéressait, c'était vraiment la partie entretien qui m'a d'abord attirée et puis, au fil des 4 stages qu'on a pu faire pendant la formation, j'ai vu que j'aimais bien aussi la partie création : tout ce qui est créer des terrasses, bois ou autre petite maçonnerie donc c'est pour ça que ça a un peu ouvert mon éventail, mon champ d'actions pour après... Voilà, j'aime bien la partie entretien et création, donc ça a un peu plus peaufiné mon projet. (Ines, annexe 74)

Les alternants en posture d'orientation s'approprient un secteur professionnel. Ils ne sélectionnent pas de manière stratégique les structures de stage. Ils s'appuient sur les conseils des moniteurs pour effectuer leurs choix.

Posture polyvalent

Les quatre alternants adoptant une posture de polyvalence visent le développement de l'ensemble des compétences du métier⁶⁶. Cette stratégie est liée à un goût et un intérêt pour la variété des activités. Elle est également une stratégie d'ouverture professionnelle afin de ne pas se fermer de portes pour faciliter leur insertion professionnelle. Leur stratégie est orientée vers une ouverture maximale à la connaissance de leur futur terrain professionnel. Ils envisagent sans problème, par exemple, de faire de l'intérim. Le facteur de la rémunération entre en ligne de compte dans leur stratégie, même s'ils ne le mentionnent pas tous de manière explicite. Ils ont, tel Léandre, fait des choix de structures spécialistes d'un domaine, puis d'un autre afin d'en apprendre un maximum dans chacun des domaines.

Il fallait que chaque stage puisse m'apporter des connaissances variées dans chaque... Je cherchais plutôt des structures spécialisées en entretien ou en créa parce que je voulais prendre des spécialistes, donc j'ai été voir quelqu'un qui faisait que de l'entretien pour tout ce qui était taille et tonte. Et après, pour la maçonnerie, pareil, quelqu'un qui est un peu plus orienté, qui fait que de la créa. (Léandre, annexe 73)

Si la posture polyvalente est une approche stratégique de l'entrée dans le métier afin de ne pas se fermer de portes, elle correspond également aux goûts des personnes pour une variété d'activités dans le métier. Henri explique ainsi que, dans sa stratégie, il s'est davantage orienté vers des petites structures où il avait la possibilité de « toucher à tout » et d'être autonome. Iris a déjà de l'expérience dans le domaine du bois, son idée au travers des

⁶⁶ Ils sont 1 femme et 3 hommes d'âges divers : 20 à 29 ans (1/4), 40 à 49 ans (2/4), 50 à 59 ans ¼). Ils sont mariés (2/4) ou en union libre (2/4). Ils n'ont pas d'enfant (1/4), un enfant (1/4), deux enfants (1/4) ou trois enfants (1/4). Leurs diplômes vont du CAP (1/4), au Baccalauréat (1/4), BTS (1/4) ou Bac+ 3 (1/4).

différents stages, à la manière de Léandre, est de développer ses connaissances dans d'autres champs du métier. Baptiste souhaite toucher à tout sans diriger.

Cette exploration de la population des alternants en formation BP nous permet de mieux comprendre les dynamiques et les visées qui leur sont propres et qui agissent dans leur manière de vivre leur formation. Ces postures vont, pour partie, expliquer les interfaces qu'ils vont identifier et mobiliser pour atteindre leurs objectifs de développement et d'insertion (taille, type d'entreprise, type d'activités, variétés, techniques, etc.). C'est ce que nous explorons dans la section suivante.

1.3. Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants

À partir des éléments assemblés dans la fiche de cas présentée en annexe, nous proposons de porter un regard sur le vécu du dispositif de formation dans son ensemble. Les apprentissages en situation de travail, en présentiel au centre de formation et à distance font chacun l'objet d'analyses spécifiques proposées en annexe 23 (Section 1, 2 et 3). Cette présentation est destinée à cerner le vécu du dispositif et à appréhender ce qui participe à faire interface entre les environnements d'apprentissage du point de vue des alternants.

1.3.1. Projet de formation des alternants

Nous avons constaté que les alternants ont des projets différents qui orientent leur posture vis-à-vis de la formation :

- s'assurer de sa capacité, confronter son projet de reconversion (Orientation) ;
- développer des compétences professionnelles approfondies et/ou complémentaires à celles développées (Expertise) ;
- explorer et développer un panel large de compétences (Polyvalence) ;
- trouver un emploi correspondant à ses aspirations dans le domaine visé (Insertion).

Chacun des projets détermine la manière dont chaque alternant va construire un sens au parcours de formation dans lequel il s'est engagé et la posture qu'il adoptera vis-à-vis de celui-ci.

1.3.2. Vécu de chacun des environnements de formation

L'analyse thématique et lexicale de notre corpus (16 entretiens) permet d'identifier la partie des discours des alternants qui concerne chacun des environnements de formation. Ainsi, le stage représente 28 % des verbatims exprimés, la formation au centre de formation 14 % et

la formation à distance 12 % (cf. Tableau 42, annexe 15). Bien que cela ne soit pas l'objet central de notre étude, nous avons formalisé l'analyse des mises en capacité vécues par les alternants dans chacun de ces environnements que nous proposons en annexe 23⁶⁷. Cette analyse identifie le vécu des alternants dans chacun de ces environnements et ce qui contribue à ce qu'ils soient propices aux apprentissages de leur point de vue. Elle a été nécessaire pour identifier leur représentation de chacun d'entre eux et leur perception de la part formative respective et contributive de ces environnements dans l'ensemble de la formation. Cette étape a également été nécessaire pour cerner leurs interfaces.

Ainsi, les activités réalisées dans chacun des environnements ne prennent pas toutes le même « poids » dans le discours pour les alternants. La formation en situation de travail est sur-représentée dans leur discours par rapport au volume temporel réel qu'elle représente dans le dispositif. À l'inverse, la formation au centre est sous-représentée et envisagée comme un moyen, pour certains, un mal nécessaire, dans le parcours professionnel souhaité. La formation à distance représente une expérience à part, mais significative pour une majorité des alternants.

En situation de travail

L'analyse réalisée sur le vécu des périodes de formation en situation de travail (cf. Figure 84 en annexe 23) permet de mettre en évidence que la nature, la diversité, la spécificité et la cohérence des activités professionnelles vécues se révèlent primordiales pour les apprentissages dans ces situations. Les activités de travail réalisées en situation professionnelle, en rapport avec le secteur professionnel concerné (soit des activités de création⁶⁸, soit des activités d'entretien⁶⁹) participent au développement des compétences en particulier lorsque les alternants parviennent à prendre conscience des apprentissages réalisés. L'accompagnement du tuteur, sa confiance (5)⁷⁰ ses explications (6), la liberté d'initiative qu'il laisse favorisent les apprentissages de nouvelles activités professionnelles. La posture du tuteur est ainsi mise en avant « tu vois, c'était pas des personnes qui me disaient “ T'es nul, il fallait pas faire ça comme ça ! “ » (Henri, annexe 61). Cette posture se révèle essentielle lors des activités d'évaluation de stage et des visites. Elle contribue au développement d'un regard

⁶⁷ Figure 84 pour la situation de travail, Figure 85 pour la formation au centre de formation, Figure 86 pour la formation à distance.

⁶⁸ Les activités de « création » concernent les activités d'aménagement extérieur : clôture, terrasse, maçonneries, ...

⁶⁹ Les activités d'entretien sont davantage en rapport avec les végétaux ; la taille, la tonte, le débroussaillage.

⁷⁰ Les données entre parenthèses correspondent au nombre d'occurrence de la réponse dans le discours des alternants.

réflexif sur les activités professionnelles réalisées au regard des attendus des professionnels, des normes du métier.

En centre de formation

Selon la même logique, les activités réalisées au centre de formation tels que les travaux pratiques ou les cours constituent les principales ressources du parcours de formation (cf. Figure 85 en annexe 23). Vis-à-vis des activités en centre de formation, les acquis académiques et professionnels antérieurs jouent un rôle dans la perception, par l'alternant, de ses capacités à mobiliser et s'approprier les apports de la formation. L'expertise des formateurs (3) dans le domaine professionnel visé, l'accompagnement réalisé et l'écoute de chacun (10)⁷¹ contribuent à rassurer des alternants vis-à-vis de leur trajectoire de reconversion professionnelle. S'ils ne sollicitent pas systématiquement des entretiens, ils mentionnent tous la possibilité d'obtenir des conseils sur les choix de stage, sur les orientations de leur parcours de formation ou d'insertion. En cela, la posture d'accompagnement des moniteurs permet de mobiliser les stages propices au projet de formation de l'alternant grâce à leur très bonne connaissance du terrain professionnel. La taille du groupe, l'entraide (6) et le partage des expériences (3) au sein de celui-ci favorisent les apprentissages de savoirs professionnels grâce à l'hétérogénéité des parcours et des expériences antérieures et au cours de la formation. Le retour de stage et la réalisation du *book* professionnel contribuent à ces échanges.

À distance

Les activités de formation réalisées à distance (parcours scénarisés via le LMS utilisé, cf. Figure 86 en annexe 23) sont unanimement considérées de valeur par les alternants au regard de la certification professionnelle qu'ils préparent ⁷². Au-delà, ces activités de formation qui laissent la possibilité de s'organiser favorisent une prise de conscience de ses capacités à apprendre en autonomie. Plusieurs alternants (5)⁷³ mentionnent leur engagement, de manière complémentaire à la formation, dans le passage d'examens à distance au service de leur projet de formation.

Les activités professionnelles et pédagogiques réalisées dans chacun des environnements, les réussites ou satisfactions éprouvées vis-à-vis de ces activités constituent des ressources du

⁷¹ Les données entre parenthèses correspondent au nombre d'occurrence de la réponse dans le discours des alternants

⁷² Le CACES et l'AIPR sont des certifications obligatoires sur certains type de chantier mobilisant la minipelle.

⁷³ Les données entre parenthèses correspondent au nombre d'occurrence de la réponse dans le discours des alternants.

parcours de formation. Elles vont nourrir les situations interface entre les environnements et contribuer à la construction des reliances. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

1.3.3. Ingénierie et interfaces institutionnelles, pédagogiques et relationnelles

À travers l'étude du vécu de formation des alternants, nous identifions des organisations ingénieriques qui peuvent plus ou moins contribuer à l'articulation des expériences de formation au sein de chacun des environnements. Les alternants mettent ainsi en évidence l'importance des relations entre institutions (interfaces institutionnelles), entre objet d'apprentissage (interfaces pédagogiques et didactiques) et entre acteurs (interfaces sociales) pour leur parcours de formation.

Interface institutionnelle

Les propos des alternants mettent en évidence les enjeux d'une collaboration inter-organisationnelle au service de la qualité de leur parcours de formation. Ils identifient notamment l'importance :

- d'un cadre de formation partagé entre les acteurs : respect des places et rôles de chacun, organisation des activités attendues, règles, diversités en cohérence avec les compétences visées (lorsque par exemple, le terrain professionnel ne répond pas aux sollicitations de visite de stage) ;
- d'une cohérence des activités professionnelles réalisées avec les intentions de formation (lorsque la même activité, ne correspondant pas aux compétences visées, est demandée au stagiaire pendant trois semaines) ;
- d'une gestion des temporalités et des ruptures, notamment en termes de temps nécessaire pour apprendre sur les terrains professionnels et d'adaptation aux changements de rythmes entre terrain professionnel et académique (lorsqu'il n'y a pas de temps accordé pour échanger sur les activités ou pour réaliser les évaluations) ;
- du respect de la place de stagiaire et de l'organisation d'activités d'apprentissage (lorsque le terrain professionnel prend en compte et organise certains temps pour les apprentissages du stagiaire).

La manière dont l'apprentissage est partagé, distribué et accompagné au sein et entre les différents environnements de formation suppose des collaborations entre le centre de formation et le terrain professionnel (permettre de s'essayer à des activités, apprendre le geste, échanger sur les réussites et les progrès possibles, respecter le rôle de stagiaire et les objectifs d'apprentissage liés au stage). La position de stagiaire donne moins facilement accès à des

activités et tâches de création que d’entretien⁷⁴. Les visites et évaluations de stage peuvent contribuer à cette collaboration. Avec l’usage du livret d’alternance, elles participent à transformer les expériences de stage en apprentissages vis-à-vis de soi-même et du monde professionnel. Elles concernent trois situations interface.

Interface pédagogique

La structuration de formation sous forme de thématiques successives en relation avec le métier et les blocs de compétence visés est mentionnée à de nombreuses reprises en tant qu’élément structurant de la formation. Si cette organisation pédagogique est pensée par les concepteurs, elle est également perçue par les alternants qui en identifie l’intérêt pour leurs apprentissages. Elles concernent quatre situations interface.

Interface relationnelle

Les échanges avec les collègues (5)⁷⁵, le tuteur (5), les anciens du métier qui ont lieu dans le cours de l’activité professionnelle, mais également en dehors (temps de pause, temps de creux, dans les transports) sont fréquemment mentionnés par les alternants. Les échanges avec les formateurs et entre pairs participent d’une dynamique personnelle et de formation. Un climat favorable à ces échanges est mis en évidence, notamment par le fait que chacun puisse partager ses questionnements lors des retours de stage ou des échanges informels. C’est une situation interface même si elle est peu mentionnée.

Notre démarche de recherche vise à identifier les articulations entre les différents environnements de formation, du point de vue des personnes en formation. À partir de ce premier regard sur les dynamiques à l’œuvre au sein de chacun des environnements de formation (cf. annexes) et du dispositif, nous identifions les situations interface et la place qu’elles prennent dans le processus de formation.

1.4. Identification des situations interface pour les BP

Pour identifier ces situations interface, nous avons porté un double regard sur le dispositif : du point de vue de ses concepteurs, puis, du point de vue des alternants. La première appropriation du vécu des alternants permet de comprendre la manière dont ils vivent le

⁷⁴ Trois raisons sont évoquées pour expliquer le fait de ne pas laisser le stagiaire réaliser les activités : le cout des matériaux, la rentabilité du chantier, les risques de blessure.

⁷⁵ Les données entre parenthèses correspondent au nombre d’occurrence de la réponse dans le discours des alternants.

dispositif et les interactions entre les environnements, formant alors des situations interface à leurs yeux. À travers le discours des alternants en Brevet Professionnel, nous avons identifié 9 situations interface.

1.4.1. Réalisation d'un Book professionnel

Il regroupe les photographies et commentaires sur les réalisations de l'alternant en stage ou lors des travaux pratiques. Cette collecte de traces de son activité est partagée avec tous les membres du groupe de formation et l'équipe pédagogique. Les *books* sont mobilisés lors des échanges au sein du groupe au centre de formation lorsque l'alternant explique ce qu'il a pu réaliser, les techniques employées, le regard qu'il porte sur son activité, etc. Les alternants sont libres de le réaliser ou non. Même s'il ne prend pas une forme rédactionnelle, nous l'avons identifié en tant que production de savoirs. L'ensemble des alternants mentionne le *book* dans les entretiens même s'ils ne l'ont pas tous réalisé (cf. Tableau 16).

1.4.2. Partage et confrontation des expériences lors du retour d'alternance

Il correspond à un moment d'échange qui se réalise au centre de formation, généralement le matin du retour d'une période de stage entre les alternants et avec le moniteur. On y parle des activités réalisées, des découvertes, des difficultés, des questionnements, etc. Chacun est invité à partager ses expériences et à écouter, questionner celles des autres. 13 des 16 alternants mentionnent cette situation.

1.4.3. Evaluation partagée des activités professionnelles réalisées en stage

Cette évaluation réalisée entre l'alternant et son tuteur professionnel permet des échanges sur les réalisations et les activités de l'alternant, novice, avec le tuteur, expert, à partir des grilles d'évaluation fournies par le centre de formation, en cohérence avec la certification visée. Ils sont également 13 à mentionner l'importance de cette évaluation partagée dans leur formation.

1.4.4. Echanges sur sa progression et ses perspectives lors des visites de stage

La visite de stage est réalisée en présence de l'alternant, du tuteur professionnel et du moniteur. Elle s'appuie sur les échanges entre chacun des participants pour permettre à chacun d'exprimer son regard sur les réalisations du stagiaire. Elle accompagne à une projection professionnelle (dans le parcours de formation ou d'insertion).

1.4.5. Usage du livret d'alternance

L'usage du livret offre la possibilité de porter un regard sur ses activités à travers les grilles d'autoévaluation. Il représente également le support des échanges avec le tuteur professionnel lors des évaluations de stage. Enfin, pour quelques-uns, il a participé à la stratégie de choix de stage car y figurent les compétences visées par la certification et donc, des activités à maîtriser.

1.4.6. Réalisation de points étape en entretien individuel

L'entretien correspond à un dialogue entre le moniteur et l'alternant au centre de formation. Il porte sur le vécu de formation et l'accompagnement du projet de l'alternant. Dans cette situation, les alternants sont invités à s'exprimer sur leur parcours et leurs attentes vis-à-vis de la formation. Ils peuvent également solliciter du soutien et des conseils. Ils expliquent qu'ils le font fréquemment en dehors du cadre formel des entretiens organisés.

1.4.7. Echanges des expériences réalisées avec les pairs

Ils se réalisent de manière informelle entre les membres du groupe, soit lors des sessions de formation au centre, soit via le réseau social utilisé par le groupe. Lors de ces échanges, chacun a la possibilité de partager ses activités, ses questionnements sur la formation et au-delà. Les démarches sont volontaires et informelles. Ils sont 3 sur 16 à les mentionner.

1.4.8. Autoformation par investigation de terrain et sur plateforme

Ces deux dernières situations interface sont les plus faiblement mentionnées par les alternants et peu développées dans leur discours. Cette situation d'investigation/traces correspond aux démarches de collecte d'informations, notamment lors des activités en situation professionnelle. L'alternant les rassemble au service de ses apprentissages sans que cette démarche n'ait été initiée par d'autres. De la même manière la dernière situation correspond aux démarches menées par l'alternant pour aller compléter ses connaissances par les ressources mises à sa disposition sur la plateforme de formation.

1.4.9. Des combinaisons de situations interface variables d'un sujet à l'autre et très liées au système interface

Le Tableau 16 reprend la fréquence à laquelle sont mentionnées les différentes situations dans le discours des alternants du groupe BP.

	PRODUCTION SAVOIRS	RETOUR DE STAGE	EVALUATION	VISITE DE STAGE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES ENTRE PAIRS	INVESTIGATIONS TRACES	PLATEFORME
TOTAL	16	13	13	13	14	9	3	2	4

Tableau 16 - Mentions de situations interface par les alternants BP

Lorsque l'on compare le prescrit (système interface) et l'identification de situations interface du point de vue des alternants, il existe finalement peu de différences. Les situations les plus significantes (production de savoirs (*book*), évaluation, visite de stage, retour de stage, livret et entretien) le sont, et pour les concepteurs, et pour les alternants.

Nous pouvons considérer que les situations les plus citées par les 16 alternants sont davantage propices aux reliances. Néanmoins, cette perception varie d'un alternant à l'autre en fonction de ce que les situations leur apportent. En effet, les alternants ne mentionnent pas tous les mêmes situations, ni le même nombre. Ils identifient de 4 à 6 situations interface différentes chacun (cf. Annexe 28). L'analyse des situations interface permettra de porter un regard sur ce qui les rend significantes, ou au contraire, ne leur confère pas le statut de ressource discriminante pour construire des reliances.

2. Etude de la formation Assistant De Vie aux Familles (ADVF)

Le second dispositif de formation que nous étudions, de niveau 3, prépare la formation et la certification d'Assistant De Vie aux Familles (ADVF)⁷⁶. Dans cette section, tout comme pour la formation Brevet Professionnel, nous portons d'abord un regard sur le dispositif tel qu'il est conçu par les moniteurs puis nous faisons connaissance avec les alternants avant d'aborder le leur vécu du dispositif. Nous nous focalisons enfin sur les situations interface.

Créé en 2018 sous une forme hybride et par alternance, la formation accueille des groupes comprenant en moyenne 12 alternants. D'une durée de 6 mois, la formation se renouvelle

⁷⁶ Enregistré sous le code Titre TP-00391.

avec plusieurs groupes, durant une année scolaire. Les responsables mettent en évidence une plus-value en termes d'employabilité, eu égard aux capacités numériques développées grâce à la formation hybride. Cela représente un atout qui peut être valorisé pour des personnes ayant un niveau de qualification souvent défini comme bas. Selon les responsables, la formation vise une insertion professionnelle durable dans un secteur où le *turnover* est important. Elle est destinée à accompagner les alternants dans leur projet et à participer à leur autonomie (faire ses choix). Elle vise également le développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles, la collaboration et la métacognition. Le titre professionnel visé est défini autour de trois blocs de compétences :

- Bloc 1 : entretenir le logement et le linge d'un particulier,
- Bloc 2 : accompagner la personne dans les actes essentiels du quotidien,
- Bloc 3 : relayer les parents dans la prise en charge des enfants à leur domicile

Une compétence transversale de communication est également identifiée.

2.1. Etude restreinte du dispositif – selon ses concepteurs

Dans une première approche, le dispositif de formation peut, lui aussi, être qualifié d'écosystème selon les catégories de la recherche Hy-Sup. Il se situe dans une logique d'apprentissage actif de l'alternant. Nous présentons dans cette section une description synthétique du dispositif tel que souhaité par ses concepteurs (pour plus de précision, les éléments sont développés dans l'étude de cas proposée en annexe 26).

2.1.1. Articulation des activités en situation de travail, en présence, à distance

Rythme d'alternance et part de la formation à distance

La formation est organisée sur la base de 5 boucles d'alternance, selon un rythme de deux semaines en centre en alternance avec deux semaines en stage. Chaque période en situation de travail est précédée et suivie de périodes en centre de formation de 2 ou 3 semaines et correspond à un objectif professionnel défini en lien avec les blocs de compétences de la certification visée (cf. Figure 41). La formation est répartie en 805 heures de formation, comprend 100 heures à distance, 280 heures en situation de travail et 525 heures en centre de formation. Les activités de formation à distance représentent une journée par semaine lors de sessions programmées au centre de formation. L'équipe intervenant dans le dispositif dépose et organise les activités via le Learning Management System utilisé.

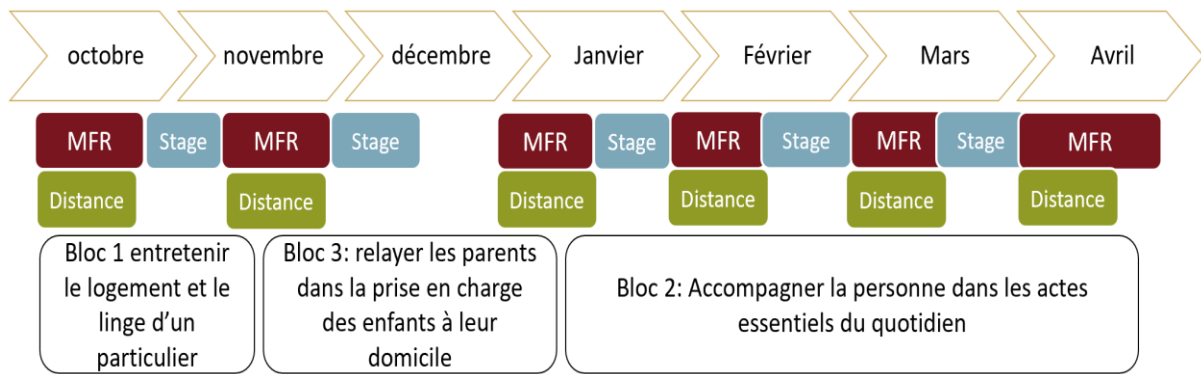


Figure 41 - Chronologie de la formation ADFV

Organisation pédagogique de la formation – plan de formation

Le plan de formation est découpé selon 13 capacités visées et programmées dans le temps. Les objectifs, contenus, modalités pédagogiques et de formation sont définis pour chacune d'entre elles selon une scénarisation pédagogique synoptique. Les activités réalisées sur le terrain de stage sont définies et présentées dans l'organisation de la formation. Ainsi, les recherches de stages des alternants sont orientées en fonction des activités professionnelles et des blocs de compétences visées par périodes. Un livret d'alternance, destiné à être utilisé par l'alternant en relation avec les différents terrains de formation, présente néanmoins les évaluations et les capacités visées au regard du référentiel de certification (cf. Figure 41). La scénarisation des activités pédagogiques s'appuie sur les périodes en situation de travail. Les activités réalisées en situation de travail sont analysées au retour au centre et font l'objet d'apports théoriques ou pratiques au centre de formation. Les activités à distance suivent une scénarisation en cohérence avec la succession des blocs de compétences travaillés progressivement dans le parcours.

Activités pédagogiques

Les activités réalisées au centre de formation prennent essentiellement appui sur des travaux pratiques, de groupes et des cours. Les activités à réaliser en stage correspondent aux trois blocs de compétences de la certification. Ces activités sont négociées avec le terrain professionnel à l'aide de documents fournis par le centre de formation (livret d'alternance). Une production de savoirs est demandée sous forme d'un dossier professionnel. Ce dossier professionnel est à réaliser de manière individuelle, à partir des activités vécues en stage. La production écrite est accompagnée par les responsables de formation de manière individuelle à distance. Les activités à distance s'appuient sur un module déployé de manière transversale portant sur l'alimentation (prise de connaissance de contenu, réalisation de questionnaires et d'activités collaboratives). Ce module est structuré en cohérence avec les activités

professionnelles réalisées en stage et les différents publics rencontrés aux différentes périodes. Ainsi, le module sur l'alimentation porte sur l'alimentation de l'enfant lors du stage orienté vers ce public, et sur l'alimentation de la personne âgée lors du stage à domicile. La partie sur l'alimentation du nourrisson est ainsi abordée au moment du stage du bloc 3. La production du dossier personnel est également réalisée à distance. Les activités à distance sont principalement asynchrones et individuelles.

2.1.2. Partenariat et ouverture

Les alternants sont laissés libres dans leurs recherches de stages. Les tuteurs professionnels des structures connaissent l'organisme de formation et la certification préparée. Cependant, la collaboration avec les tuteurs professionnels pour accompagner les apprentissages est une dimension que l'équipe pédagogique souhaite faire progresser. Des déplacements dans les structures de stage et des entretiens sont réalisés afin d'accompagner et d'évaluer les activités professionnelles de l'alternant dans les mises en situation de travail. Des outils sont également utilisés pour réaliser ces accompagnements et évaluations tel que le livret d'alternance. Celui-ci participe du système interface. Le tuteur professionnel joue un rôle de contrôle de la présence de l'alternant sur la structure. Jusqu'à présent les documents papiers étaient utilisés dans la relation avec les tuteurs professionnels, le choix est fait, avec cette promotion, de faire vivre un livret d'alternance numérique.

Au-delà, le dispositif est ouvert aux experts extérieurs par le biais d'interventions au sein de l'organisme de formation et la mobilisation des tuteurs dans le parcours des alternants. Cependant, cette ouverture est menée de manière différente en fonction des 2 sites de formation et des formateurs. La mise en œuvre diffère ainsi entre celle menée par les deux responsables de dispositif (respectivement les groupes 1 et 3) et la formatrice vacataire (groupe 2). La mobilisation d'activités avec des intervenants externes ou des visites a été freinée par le contexte post COVID pour les structures accueillant des publics fragiles.

2.1.3. Accompagnement et autodirection

Selon les responsables de formation, quelques libertés de choix sont laissées aux alternants quant aux activités, outils, méthodes pour la réalisation des activités d'apprentissages. Ils ont moins de choix sur les médias. L'accompagnement individuel est réalisé principalement et fréquemment en présentiel même si un tutorat est également proposé à distance. Ces accompagnements, complémentaires de ceux réalisés sur les terrains de mise en situation de

travail, portent à la fois sur les processus d'apprentissage des alternants, sur les méthodologies d'apprentissage, de communication et de recherche d'emploi. Le soutien et l'accompagnement par les pairs sont recherchés dans la mise en œuvre du dispositif.

L'autoévaluation est peu formalisée par les alternants et les ressources proposées pour le faire sont faiblement mobilisées. Les grilles d'autoévaluation étaient proposées dans le carnet de liaison sous forme papier. L'expérimentation d'un livret d'alternance numérique vise à favoriser la formalisation d'une autoévaluation par l'alternant.

2.1.4. Médiation

La médiation par les pairs est mobilisée lors des activités en centre de formation, notamment lors des retours de période en situation de travail, lors d'activités d'échanges et de partages des expériences en groupe. Des travaux communs se réalisent en présence ou à distance. Lors des temps de formation en situation de travail, les échanges entre les membres du groupe sont informels. L'espace numérique de formation au sein du LMS est partagé et accessible à tout le groupe. L'ensemble de l'équipe pédagogique y dépose les contenus de formation et peut intervenir pour soutenir les activités d'apprentissage. Les alternants ont la possibilité de créer, partager les ressources mises à disposition, tout comme les membres de l'équipe pédagogique. Les tuteurs professionnels ne disposent pas de compte sur le LMS, mais peuvent avoir accès à certaines ressources. Ils sont, de fait, peu investis dans cet environnement pédagogique.

2.1.5. Médiatisation

La médiatisation est principalement supportée par la plateforme LMS au sein de laquelle les alternants ont accès aux modules de formation proposés à distance et à un livret d'alternance numérique. D'autres documents sont remis lors de la formation, sans être déposés sur la plateforme. Par ailleurs, un réseau social instantané est utilisé pour la communication synchrone entre les responsables de formation et le groupe. Des visio-conférences sont organisées si le besoin en est perçu. Les médiatisations restent principalement pilotées par l'équipe pédagogique, même si des espaces de dépôt et de partage sont ouverts aux alternants.

2.1.6. Système interface

Ce dispositif nous montre une ingénierie pédagogique qui tente d'articuler les situations de formation en situation de travail, au centre et à distance. Certaines situations sont investies par l'équipe pédagogique afin de favoriser la construction de liens entre les expériences vécues dans les différentes situations. C'est notamment le cas de l'usage du livret d'alternance et de

l'évaluation sur le terrain de stage avec le professionnel. La production du dossier professionnel pourrait également participer de cette visée.

D'un point de vue institutionnel, la majeure partie des interactions ont lieu entre le centre de formation et le terrain de travail d'une part et entre le centre de formation et la formation à distance d'autre part. Tout comme pour la formation Brevet Professionnel, les activités de formation à distance sont réalisées pendant les semaines de session de formation au centre sur quelques journées identifiées ou les alternants ne viennent pas au centre. La formation à distance représente néanmoins un huitième du temps de formation. L'organisation de la formation à distance, tout au long du parcours, contribue à en faire un environnement de formation plus conséquent du point de vue des alternants. Les interactions entre la formation à distance et les situations professionnelles ne sont pas particulièrement développées. Les tuteurs et structures professionnelles ont uniquement accès à la plateforme pour ce qui concerne les évaluations de stage. Cependant, ils n'en sont pas informés et, par ailleurs, ne connaissent pas ce qui se passe dans la partie formation à distance.

D'un point de vue didactique et pédagogique, l'organisation des activités et des stages, en fonction des différents blocs de compétences, peut favoriser un dialogue entre ce qui se vit lors des situations professionnelles, lors des travaux en centre de formation et les contenus abordés à distance. Cette approche modulaire et capacitaire⁷⁷ permet une articulation de formation qui est clairement perçue du point de vue des alternants. Les activités de formation à distance sont principalement orientées sur certains savoirs professionnels spécifiques utiles à la pratique professionnelle : les pathologies, la nutrition, etc. L'ensemble des contenus de formation n'est pas déposé sur la plateforme de formation. Du fait de l'organisation par compétence du parcours et de l'orientation des stages, en cohérence avec les capacités visées, les relations entre les situations de stage et celles de formation présentielle peuvent être facilitées.

L'ensemble des éléments synthétisés ici, mais présentés en annexe 27, nous permet de proposer une représentation de la formation ADVF en Figure 42. L'enjeu est uniquement ici, d'identifier les articulations les plus marquées au sein du dispositif et les éventuels équilibres/déséquilibres entre chacun des environnements. Ces représentations ne constituent,

⁷⁷ L'organisation pédagogique que nous appelons « capacitaire » structure la formation et les progressions pédagogiques à partir des capacités visées par la certification professionnelle.

en définitive, qu'une manière de visualiser les différents ensembles et les éléments conçus comme système interface.

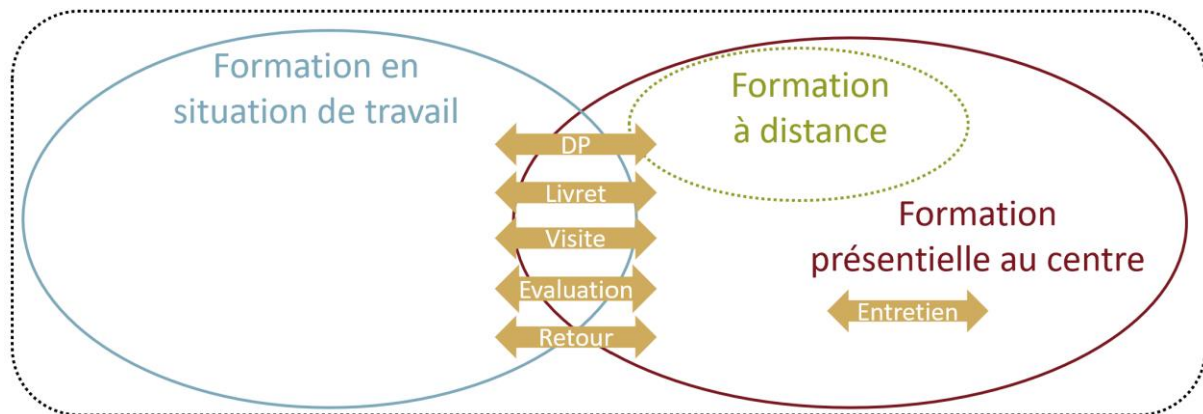


Figure 42 - Représentation des environnements et interfaces de formation ADVF

Ainsi, pour ce qui concerne la formation ADVF, les articulations et interfaces créées se situent davantage entre le centre de formation et les situations de travail. Il est possible qu'il y ait moins d'interfaces entre le centre de formation et la distance, car la formation à distance semble davantage intégrée à la formation en centre de formation.

2.2. Les alternants en formation ADVF

À partir des entretiens conduits, nous proposons ici de présenter le groupe et les individus qui le composent et leurs postures (pour plus de détails sur leurs portraits et les postures consulter les annexes 17, 18 et 20).

2.2.1. Qui sont les alternants ?

Les alternants en formation ADVF sont majoritairement plus jeunes que ceux du groupe de BP. Leur dynamique professionnelle, vis-à-vis de la formation, correspond davantage à une entrée ou à un retour à la vie professionnelle, après une période d'inactivité professionnelle (Maelle, Mona, Liana, Léa, Alizée, Valentine, Elsa, Noëlie). Certains ont quelques expériences professionnelles courtes, non-pérennes et estimées non-satisfaisantes (Marceau, Anouk, Lucia, Kylian). Seule Clémence exprime une dynamique de type reconversion proche de celles des BP « j'ai choisi de reprendre mes études et de suivre cette formation parce que dans la vente j'en avais marre, j'ai fait un peu le tour, je voulais vraiment faire autre chose comme carrière » (Clémence, annexe 53). Une partie des alternants dispose déjà d'une formation et/ou d'une expérience dans le domaine de l'entretien, de l'enfance ou de l'aide à domicile (Cassandra, Ana, Lisa, Aline, Jeanne, Augustin, Lucia, Valentine, Maelle...). Ils

mentionnent leur intérêt pour le contact, la relation et le soin. La relation aux personnes âgées constitue l'élément déclencheur de leur projet de formation. « Je me suis dit " Non, moi c'est vraiment le contact avec la personne âgée" » (Cassandra, annexe 39). Certains ont également une stratégie à plus long terme avec l'intention de devenir, ensuite, aide-soignant (Augustin, Kylian, Isaure).

2.2.2. Tendances posturales des alternants ADVF

Les 24 personnes interrogées appartiennent à 3 groupes de formation différents. En fonction des situations étudiées, il pourra être utile de le prendre en compte. Pour les alternants en formation ADVF, nous identifions 4 tendances posturales : d'expertise, d'insertion, d'orientation et de qualification (cf. Annexe 18).

Posture d'expertise

Six alternants en formation ADVF adoptent une tendance posturale orientée vers l'expertise⁷⁸. Les diplômes obtenus antérieurement sont en rapport avec le domaine professionnel des services aux personnes (CAP petite enfance, CAPa SMR, Bac ST2S, BPJEPS) pour 5 d'entre eux. Cassandra a d'abord obtenu un CAPa Services en Milieu Rural (SMR), puis elle a travaillé en tant qu'assistante de soins hospitaliers (ASH). Elle a choisi la formation pour être davantage en contact avec les personnes âgées et prendre soin d'elles. Son projet est de poursuivre par une formation d'aide soignante en cours d'emploi dans un Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées dépendantes (EHPAD). Ana dispose du Baccalauréat et a travaillé dans le domaine de l'aide à domicile sans diplôme. À travers la formation, elle souhaite sécuriser son insertion dans ce domaine. Elle est jeune et n'a pas encore le permis. Son expérience professionnelle est un point d'appui pour son parcours de formation. Lisa a travaillé dans le domaine, il y a quelques années, avant de le quitter par manque d'heures de travail. Elle y revient et attend de la formation une actualisation de ses connaissances vis-à-vis du domaine professionnel. Aline présente une expérience en petite enfance, après avoir obtenu son CAP petite enfance. Elle s'est ensuite rendu compte que ce n'était pas son public : « Je préfère vraiment les personnes âgées ! » (Aline, annexe 54). Son projet de formation est destiné à lui permettre de se perfectionner dans les activités professionnelles en lien avec le soin des personnes âgées. Jeanne détient déjà une forte expérience dans le domaine de

⁷⁸ Ce sont 6 femmes dont les âges s'étalent entre 20 et 59 ans (3/6 ont entre 20 et 29 ans, 2/6 ont entre 30 et 39 ans, 1/6 a entre 50 et 59 ans). Elles n'ont pas d'enfant (3/6), 1 enfant (1/6) ou 2 enfants (2/6). Elles sont célibataires (2/6), Mariées (3/6) ou en union libre (1/6). Elles possèdent un CAP (3/6) ou un Baccalauréat ou équivalent (3/6).

l'enfance et souhaite aller vers le soin aux personnes âgées. Son objectif est « d'apprendre vraiment le métier ». Isaure occupait un poste dans le secteur restauration de l'EHPAD où elle travaillait, mais comme Cassandra, elle souhaitait développer davantage de relations avec les personnes. Son entrée en formation poursuit cet objectif avec l'intention de travailler à domicile. Ainsi, pour toutes les alternantes en formation ADVF du profil expert, la formation se place dans une continuité de professionnalisation avec des niveaux d'expertise divers antérieurs à la formation.

Posture d'insertion

Les six alternants qui adoptent une posture d'insertion visent un retour à l'emploi rapide⁷⁹. Ainsi, par exemple, Anouk a travaillé dans de nombreux domaines professionnels en étant toujours dans une situation relativement précaire. Au-delà de son intérêt pour le métier, elle veut *un travail stable*. Augustin est déjà engagé dans l'hôpital où il a réalisé tous ses stages et au sein duquel il souhaite poursuivre sa carrière en se formant ensuite comme aide-soignant. Noëlie s'est décidée à entrer en formation à la suite d'une proposition d'embauche par le maire de son village. Clémence se situe dans une dynamique de reconversion, après des années dans le secteur de la vente. Elle voulait *faire autre chose*. Au cours de la formation, elle saisit l'opportunité d'effectuer quelques heures de travail les week-ends et a obtenu un CDD à la sortie de la formation. « J'espère [...] ne plus galérer à trouver du boulot et puis être dans une branche où il y a du travail » (Clémence, annexe 53). Elsa avait un projet défini à l'entrée en formation et avait déjà ciblé la structure où elle souhaitait travailler à l'issue de celle-ci. Sa stratégie de stage lui a permis de signer un CDD pour la période estivale. Lucia possède un CAP dans le secteur de l'entretien du linge. Face à la difficulté de trouver un emploi, son entrée en formation vise un objectif de maximisation des chances d'insertion par la formation proposée. « On peut y arriver au moins comme ça » (Lucia, annexe 49).

Ces profils sont particulièrement révélateurs des stratégies de choix de stages. Les personnes adoptant une posture d'insertion utilisent la formation pour leur retour à l'emploi. Même si leur projet professionnel est marqué par un intérêt pour le métier qu'ils préparent, les tenants d'une posture d'insertion voient, de manière pragmatique, la formation et le secteur choisi au regard d'une visée de retour à l'emploi rapide et durable.

⁷⁹ Ce sont 5 femmes et 1 homme. Leur âge est variable, allant de 20 à 29 ans (2/6), 30 à 39 ans (2/6), 40 à 49 ans (1/6) et 50 à 59 ans (1/6). Ils sont célibataires (2/6), divorcé (1/6) ou en union libre (3/6). Augustin et Lucia n'ont pas d'enfants. Les femmes ayant cette posture ont 2 enfants (1/6), 3 enfants (2/6) ou 4 enfants (1/6). Pour ce qui concerne les diplômes obtenus, une alternante a le DNB, 4 ont le CAP et une le Baccalauréat.

Posture d'orientation

Six alternants développent une stratégie d'orientation vis-à-vis de la formation ADVF⁸⁰. Blanche par exemple, n'a pas eu son Bac et s'est retrouvée un peu perdue. C'est un stage accompagné par la mission locale qui lui a donné l'idée d'entrer dans cette formation. Elle indique « de base quand j'ai passé mon Bac, j'aurais voulu faire de la médecine » (Blanche, annexe 50). Elle voit une forme de logique dans son orientation dans l'aide à domicile. En ce sens, elle fait un rapport avec le soin aux personnes tout comme Amina, arrivée en France il y a peu de temps, qui cherche à la fois à s'orienter dans le domaine et à s'imprégner de la culture du pays. Justine travaillait dans l'hôtellerie restauration, mais, au moment des confinements, elle s'est retrouvée sans emploi. Sa mère est engagée dans le secteur de l'aide à domicile. « J'avais une image un peu compliquée parce que j'avais aussi des retours de mes proches qu'à domicile c'était dur, que ce n'était pas... Enfin ! que c'était un métier dur » (Justine, annexe 36). Justine a fait des choix de stage, y compris à domicile, qui lui ont permis de se faire sa propre image du métier. Marceau a une formation commerciale. Après quelques expériences professionnelles, il souhaite développer un autre type de contact. Son entrée en formation correspond à cette volonté. Les différents stages lui permettent d'identifier qu'il souhaite travailler en relation avec les enfants. À l'occasion des expériences vécues au sein de la municipalité qui l'accueillait pour son service civique, Alexia identifie son attachement au contact humain : « le vrai contact humain, c'est plus important et c'est comme ça que j'ai voulu travailler avec les personnes âgées » (Alexia, annexe 37). En l'absence de formation et d'expérience, Alexia découvre le secteur. Les profils « orientation » ne formalisent pas clairement une stratégie de choix de stage, en dehors de quelques critères pratiques (géographiques, notamment). Les niveaux de formation antérieures ne semblent pas liés à cette posture. Les objectifs poursuivis visent à la fois une meilleure connaissance du métier, une découverte, tout en visant également à s'y essayer afin de s'assurer de son projet professionnel, voire le réorienter.

⁸⁰ Ils sont 4 femmes et 2 hommes. Contrairement à la majorité des BP, ils sont plutôt jeunes, ils ont entre 20 et 29 ans (5/6) ou entre 30 et 39 ans (1/6). Ils sont célibataires (4/6) ou en union libre (2/6) et n'ont pas d'enfants. Ils ont le DNB (1/6), le CAP (2/6) ou le Baccalauréat (2/6).

Posture de qualification

Six personnes en formation ADVF sont dans une posture de « qualification ». Elle peut être succinctement définie comme une posture visant à *remettre pied à l'étrier*⁸¹. Les éléments clefs de cette posture sont présentés en annexe 18 section 5.

Les femmes développant une posture de qualification ont arrêté leur scolarisation relativement tôt et ont assumé un rôle social dans leur famille : élever les enfants (Valérie, Alizée, Liana), s'occuper de leur conjoint (Alizée), prendre en charge leur grand-mère (Léa, Liana, Maelle). Valentine a arrêté son travail pour accompagner sa fille handicapée. Ce rôle a créé une rupture dans leurs parcours professionnels. Elles sont ainsi restées sans emploi pendant une période plus ou moins longue. « J'aurai pu travailler mais, vu que je n'avais pas le permis, ça a été compliqué » (Léa). Leur situation initiale évolue avec celle des personnes qu'elles accompagnent (rétablissement, décès, scolarisation) qui les place en situation d'isolement et de désœuvrement. « Il y a eu une longue absence, on va dire ça comme ça, moi, je me suis occupée de mes enfants mais je sais qu'après la formation je ne m'arrêterai pas » (Liana, annexe 40). Le projet de formation est destiné à leur permettre un retour à l'emploi. « Maintenant la vie elle devient tellement compliquée que maintenant moi, je me dis : faut que je travaille, faut que je travaille. À l'âge que j'ai, je me dis qu'il va falloir que je me bouge, que je me bouge » (Alizée, annexe 43). Leur orientation vers le dispositif de formation se réalise via les services de l'emploi qui les accompagnent. Ainsi, même si les personnes développant une posture de qualification ont des expériences, voire des formations, en rapport avec le métier, elles ne se reconnaissent pas comme professionnelles. Elles mentionnent de manière répétée leur manque de confiance en elles, leurs doutes sur leurs capacités à réussir à la fois dans les activités de formation comme dans les activités professionnelles. Les personnes en posture de qualification possèdent une image d'elles-mêmes relativement dégradée.

Cette exploration de la population des alternants permet de mieux comprendre les dynamiques individuelles, les stratégies à l'origine de choix et la manière dont ils agissent dans le dispositif de formation qui leur est proposé. Quelle que soit la posture de formation, les alternants mettent en avant leur goût pour la pratique plus que pour « l'écrit », montrant ainsi

⁸¹ Les alternants en posture de qualification sont des femmes (6/6), célibataires (2/6), en union libre (3/6) ou mariée (1/6). Elles ne possèdent pas de diplôme (1/6), ont obtenu le DNB (2/6), ou le CAP (3/6). Elles sont de tous âges : de 20 à 29 ans (1/6), de 30 à 39 ans (3/6), de 40 à 49 ans (1/6) et de 50 à 59 ans (1/6). Elles sont majoritaires à avoir des enfants (4/6) : 2 enfants (1/6), 3 enfants (1/6) ou 5 enfants (2/6).

un rapport à l'école relativement négatif. Nous observons maintenant le vécu du dispositif partagé par les alternants.

2.3. Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants

Nous portons un regard sur le vécu du dispositif dans son ensemble en prenant appui sur les éléments assemblés dans la fiche de cas présentée en annexe 27. Nous proposons une synthèse au regard du discours des alternants sur la manière dont ils vivent leur parcours de formation au sein de chacun des environnements. Cette présentation est destinée à cerner le vécu du dispositif et à appréhender la place accordée par les alternants aux situations interface.

2.3.1. Projet de formation des alternants

Nous avons mis en évidence les projets de formation spécifiques en fonction des postures des alternants. Pour rappel :

- s'assurer de sa capacité, confronter son projet de reconversion (orientation) ;
- développer des compétences professionnelles approfondies et/ou complémentaires à celles développées (expertise) ;
- trouver un emploi correspondant à ses aspirations dans le domaine visé (insertion) ;
- s'essayer pour retourner/ accéder au travail (qualification).

Ces projets de formation permettent de préciser le sens donné par les tenants de l'une ou l'autre des postures à leur propre développement à travers la formation dans laquelle ils sont engagés.

2.3.2. Vécu dans chacun des environnements

Pour ce qui concerne la formation ADVF, l'analyse thématique et lexicale de notre corpus (24 entretiens) permet d'identifier la part du discours des alternants concernant chacun des environnements de formation. Dans le discours des alternants, le stage représente 30 % des verbatim exprimés, la formation à la MFR 13 % (cf. Tableau 43, annexe 15). Chacun des environnements de formation a fait l'objet d'une étude spécifiques des processus de mise en capacité éprouvés à partir des discours des alternants. Les synthèses sont proposées en annexe 27⁸².

⁸² Cf. Figure 97 pour les stages, Figure 98 pour le centre et Figure 99 pour la formation à distance.

En situation de travail

La réalisation d'activités emblématiques du métier visé représente un des intérêts d'une formation par alternance. L'organisation des stages est claire pour les alternants : le premier stage est en entretien du cadre de vie, le second sur les activités en relation avec l'enfance, le dernier orienté vers la prise en charge d'activités à domicile pour le bien-être de l'utilisateur. Les activités d'entretien des locaux et du linge ne semblent pas poser de difficultés aux alternants. Les alternants mentionnent de manière systématique l'activité de la « toilette » du bénéficiaire à domicile comme activité pouvant poser problème. Elle représente une activité emblématique du métier auquel ils se préparent, elle est source d'appréhension comme de construction de sens à l'activité professionnelle. Pour les alternants qui n'en avaient pas l'expérience avant la formation (Cassandra, Isaure, Liana, Elsa) une crainte est associée à la nudité du bénéficiaire, notamment les hommes. Mais c'est également la crainte de ne pas avoir les bons gestes, de « faire mal », car la peau est fragilisée. La place du tuteur est facilitante dans la mesure où elle permet la réalisation de l'activité avec un étayage, de manière répétée afin de favoriser l'apprentissage. L'information qu'il transmet au bénéficiaire en amont est importante. Les activités professionnelles réalisées sont définies par les exigences du calendrier de travail. Deux alternantes (posture experte) indiquent avoir demandé lors de la signature de la convention de stage, à découvrir ou réaliser certaines activités professionnelles spécifiques. C'est peu le cas et les alternants ne mentionnent pas d'intentions spécifiques vis-à-vis des stages en dehors des apprentissages que les terrains professionnels « choisissent » pour eux.

Dans les stratégies des alternants, le choix des stages se fait en fonction de la possibilité de découvrir de nouvelles activités ou dans une stratégie d'insertion professionnelle après la formation. Cela permet, pour certains, de pouvoir prendre quelques heures d'activités professionnelles en plus de leur activité de formation (Clémence, Aline, Augustin). D'autres, tels que Jeanne, préfèrent faire des stages dans plusieurs structures pour s'ouvrir un maximum d'opportunités.

En centre de formation

Les alternants mettent en évidence l'importance des apports de la formation elle-même et les possibilités de réaliser les pratiques professionnelles au centre de formation pour leurs apprentissages. Les cours concernant l'alimentation et les pathologies sont fréquemment mentionnés (un tiers des alternants), ils sont estimés utiles. Qu'ils concernent les techniques professionnelles, les savoirs plus théoriques sur l'alimentation ou les pathologies des

différents âges, les alternants indiquent leur intérêt à la fois pour les dimensions professionnelles et personnelles.

Pratiquement tout est utile parce qu'on ne sait pas tout. On apprend quand même des trucs qui servent. Ça me plaît. L'atelier de cuisine des fois aussi ! Ça m'intéresse. Moi qui ne cuisine pas, ça permet aussi de nous apprendre. Moi et la cuisine, ça fait 2. (Mona, annexe 57)

À distance

La formation à distance représente un réel intérêt pour les alternants qui y voient un rapport avec leur futur métier (Aline, Liana, Augustin, Léa, Blanche). Liana considère que « c'est plus approfondi sur Walter, même par rapport à l'alimentation, au niveau des menus, des repas... » (Liana, annexe 40). Le fait de pouvoir s'organiser comme on le souhaite, en autonomie, est apprécié par une majorité des alternants. Cependant une partie des interrogés met en avant des difficultés rencontrées devant les activités à réaliser à distance. C'est le cas d'Anouk qui explique qu'elle préfère être avec les autres pour travailler car, dans sa représentation, sa maison n'est pas un lieu de travail (Marceau, Augustin et Aline).

La présence à distance de l'équipe pédagogique et sa réactivité favorisent la réussite (Isaure, Cassandra, Léa, Liana, Kylian, Aline, Maelle, Jeanne). Une partie des alternants est fière d'avoir réussi à suivre ces activités à distance malgré les représentations qu'elle en avait et les difficultés rencontrées : « Je suis quand même contente d'avoir réussi à faire ça, oui, parce que c'est pas rien. Tout le monde n'est pas capable de faire de la formation à distance » (Mona, annexe 57).

La présence sociale à distance du groupe est quasiment systématiquement mentionnée comme un soutien. La distance permet parfois d'entrer plus facilement en relation avec les autres membres du groupe, pour les personnes les plus timides (Alexia, annexe 37).

2.3.3. Interfaces

Les alternants en formation ADVF mentionnent peu les collaborations entre organisations au service de leur parcours de formation. Un grand nombre de structures et de professionnels semble connaître les objectifs de formation. Ils laissent assez facilement réaliser les activités attendues. Néanmoins, les activités d'accompagnement et de suivi des alternants semblent parfois difficiles à organiser (visite de stage, évaluation de stage, usage du livret d'alternance), compte tenu des rythmes et lieux de travail.

Pédagogiques

Dans l'organisation pédagogique, le fait de structurer la formation et les enseignements, en regard des blocs de compétences visées et en cohérence avec les stages à réaliser, offre une clarté qui est identifiée et appréciée par les alternants. D'autre part, la variété des activités pédagogiques entre les situations de travaux pratiques, les cas concrets, les travaux de groupe, les visites et interventions sont mentionnées de manière favorable pour soutenir les apprentissages. Ainsi, par exemple, certaines activités « obligent » à sortir d'une certaine réserve (les projets collectifs à destination de bénéficiaires, les forums de l'emploi, etc.).

Relationnelles

Les alternants mettent en évidence le groupe et l'entraide au sein du groupe comme un point d'appui dans leur expérience de formation. Il est positif pour une grande majorité des alternants qui indique qu'il est « aidant » (Léa, annexe 42), notamment de par l'ambiance qui y est partagée. Ainsi, dans les moments de pratique « on a beaucoup appris et on a aussi beaucoup rigolé » (Justine, annexe 36). Mais il peut se révéler bloquant en fonction des personnalités (Aline, annexe 54).

Dans le discours des alternants, les types et modalités de relations entre les environnements sont moins marqués au-delà même des situations plus spécifiquement mentionnées comme interface. Cette première exploration nous permet de cerner les interrelations identifiées par les alternants au sein du dispositif. En cohérence avec notre intention de recherche, nous visons à mettre en évidence les différentes situations de formation vécues comme interface par les alternants. C'est ce que se propose de présenter la section suivante.

2.4. Identification des situations interface pour les ADVF

Nous suivons, pour la formation ADVF, une démarche similaire à celle adoptée pour les BP. À partir des entretiens réalisés avec les alternants, nous repérons dans leur discours, les situations interface, c'est-à-dire les situations qui leur permettent de construire des liens entre les environnements de formation à travers la réalisation d'activité(s). Le Tableau 17 reprend les 8 situations interface mentionnées par les ADVF.

2.4.1. Réalisation d'un dossier professionnel

La réalisation du dossier professionnel consiste, pour l'alternant, à décrire ses activités sur le terrain professionnel, en relation avec les capacités visées par la certification. Il est rédigé de manière individuelle lors des temps d'activités à distance. La formalisation de cet écrit est accompagnée par les moniteurs du centre de formation. Le dossier est ensuite consulté lors du passage de la certification. Nous avons considéré cette situation en tant que production de savoirs. 15 des 24 alternants mentionnent cette situation.

2.4.2. Partage des expériences de stage lors du retour de stage

Ce moment est l'occasion pour chacun de s'exprimer sur les réalisations effectuées, les découvertes et les difficultés éprouvées lors des expériences en milieu de travail. C'est un moment d'échange animé par le moniteur et partagé entre les alternants. Nous verrons qu'en fonction des groupes, la mise en œuvre peut être un peu différente. 18 des 24 alternants considèrent cette situation comme propice à une création de liens.

2.4.3. Echanges informels entre pairs

Ces échanges ont lieu lors des activités au centre ou via un réseau social de groupe et représentent une situation souvent citée par les alternants comme propice aux partages d'activités, de doutes, de trucs et astuces et d'expériences (12/24). Ceux-ci favorisent l'interaction avec le regard de l'autre sur ses activités, réussites et difficultés.

2.4.4. Evaluation partagée avec le tuteur de stage et usage du livret d'alternance

Réalisée avec le tuteur professionnel, cette évaluation partagée prend appui sur la grille proposée dans le livret d'alternance. Pour les groupes concernés par l'étude, le livret d'alternance et les grilles d'évaluation sont, pour la première fois, mis en œuvre sous forme numérique par le centre de formation. L'usage du livret d'alternance est faiblement mentionné par les alternants (cf. Tableau 17) alors que l'intention de son passage vers une forme numérique était d'en favoriser l'utilisation.

2.4.5. Evaluation partagée et mise en perspective sur son parcours (Visite de stage)

La visite de stage participe à la même logique d'un accompagnement/évaluation formatif des évolutions professionnelles de l'alternant. Elle se réalise sur chacun des terrains de stage sous forme d'un bilan tripartite des activités et réalisations de l'alternant. Elle mobilise une activité

d'évaluation, d'échange et de projection sur le parcours de formation et sur le projet professionnel à l'issue de la formation. La moitié des alternants aborde cette situation.

2.4.6. Réalisation de points d'étape sur le parcours lors d'entretiens individuels

Les entretiens sont réalisés avec le moniteur à différents moments du parcours. Ils sont l'occasion de faire un point d'étape sur la formation, les réalisations et les projets de l'alternant. Ils sont peu mentionnés par les alternants (6/24).

2.4.7. Investigations et collecte de traces

Elles correspondent à une pratique partagée par deux alternants. Il s'agit de prendre des notes, notamment sur le terrain professionnel, dans une perspective de recherche ultérieure ou de mémorisation.

2.4.8. Des interfaces variables d'un sujet à l'autre et très liés au système interface

Le Tableau 17 reprend la fréquence à laquelle sont mentionnées les différentes situations dans le discours des alternants.

	PRODUCTION SAVOIRS	RETOUR DE STAGE	EVALUATION	VISITE DE STAGE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES ENTRE PAIRS	INVESTIGATIONS TRACES	PLATEFORME	Nombre	Moyenne
TOTAL	15	18	20	12	5	6	12	2		1 à 7	3,5

Tableau 17 - Mentions de situations interface par les alternants ADVF

Lorsque l'on compare le prescrit (système interface) et l'identification de situations interface du point de vue des alternants, il existe, comme pour les BP, peu de différences. Certaines situations estimées les plus significatives pour les concepteurs (production de savoirs, évaluation, visite de stage) le sont aussi pour les alternants. Néanmoins, certains écarts existent pour ce qui concerne le livret et les entretiens. C'est également vrai pour la place importante accordée par les alternants aux échanges entre pairs et qui ne sont pas identifiés *a priori* par les concepteurs. Si les situations interface sont majoritairement celles du système conçu de manière plus ou moins délibérée par l'équipe pédagogique, nous envisageons que ce soit notamment lié à leur identification par les alternants.

Nous pouvons considérer que les situations les plus citées par les 24 alternants sont davantage propices aux reliances. Néanmoins, cette perception varie d'un alternant à l'autre en fonction de ce que les situations leur apportent. L'ensemble du groupe identifie finalement 8 situations interface au sein de leur parcours de formation, dont 5 de manière plus affirmée : la production de savoirs (le dossier professionnel), les retours de stage, l'évaluation de stage, les visites de stage, les échanges entre pairs. En fonction des individus, ils identifient de 1 à 7 situations interface comme significatives à leurs yeux au sein de leur parcours. Dans la suite de l'étude, nous envisagerons chacune de ces situations dans leur participation à des reliances à soi, aux autres et/ou aux mondes pour les alternants.

3. Premier regard sur les situations interface

Pour rappel, les situations que nous qualifions d'interface sont définies comme des situations éprouvées, du point de vue du sujet, comme propices à relier les expériences vécues au sein des différents environnements de formation. Ici, la construction de reliance est étudiée à travers les activités mobilisées entre les environnements formels de formation en situation interface. Pour les identifier, nous nous sommes appuyés sur les entretiens réalisés avec les alternants sur ce qui leur permettait de faire le lien entre les différentes situations d'apprentissage vécues : en centre, en stage et à distance. Nous avons laissé chacun libre de mentionner ce qu'il souhaitait. Dans leur discours, il leur arrive de mentionner ces situations spontanément. C'est notamment le cas pour ce qui concerne les visites de stage ou les évaluations de stage. Les situations interface identifiées par les alternants ont ainsi été présentées en sections 1.4 et 2.4 de ce chapitre. Nous proposons ici de porter un premier regard sur ces différentes situations, à partir de la place qu'elles prennent dans les dispositifs entre les différents environnements et au regard d'une mise en capacité de reliance. Au moyen d'une approche lexicale, nous proposons également une première catégorisation de ces situations. Nous portons enfin un regard sur les rapports entre les postures des alternants et les situations interface qu'ils ont identifiées.

3.1. Place des situations interface dans les dispositifs

Au cours de notre exploration des deux dispositifs à l'étude, nous avons pu identifier le système interface tel qu'il est conçu par les formateurs en charge du dispositif (cf. Figure 40

(BP) et Figure 42 (ADVF)). À cette occasion, nous avons constaté que les interfaces telles que conçues au sein de ces dispositifs, concernent majoritairement les relations qui s’instaurent entre les activités réalisées en centre de formation et celle réalisées en stage.

Les situations interface pensées par les concepteurs pour les alternants (système interface) sont celles qui sont majoritairement repérées par les alternants et vécues comme telles. Par exemple, les situations d’investigation et d’échanges entre pairs qui sont informelles et à l’initiative des alternants sont moins massivement perçues comme contributives de la création de liens. Néanmoins, en fonction de l’animation du dispositif, les échanges, bien qu’informels, peuvent être plus ou moins soutenus dans leur installation au sein du groupe par l’équipe pédagogique en présence comme à distance. Ainsi, en formation ADVF, alors que les échanges sont favorisés, notamment du fait de la place de la formation à distance, ils sont également davantage identifiés comme interface par les alternants. Au-delà, nous avons identifié que la combinaison des interfaces entre elles semble propre à chacun des alternants.

Avant d’entrer dans une analyse plus détaillée de chacune de ces situations, il nous semble utile de tenter un regard global sur leur ensemble. Nous observons la part des discours des alternants sur chacune des situations identifiées dans une analyse lexicale, puis, à partir d’une analyse factorielle, nous caractérisons ces situations.

3.1.1. Analyse lexicale

Le Tableau 18 présente, pour chacune des formations étudiées, la part de discours des alternants (en nombre de mots) sur chacune des situations interface.

Situation interface	BP	ADVF
Production de savoirs	2 615	3 257
Usage du livret d’alternance	2 853	532
Evaluation de stage	2 618	5 577
Retour de stage	2 362	2 887
Entretien individuel	1 913	838
Visite de stage	1 826	1 822
Plateforme	516	
Echanges entre pairs	587	2 501
Collecte traces	155	258

Tableau 18 - Analyse des Situations interface en nombre de mots

À partir de l’analyse lexicale du discours, il est possible de réaliser un classement des situations qui apparaissent comme les plus signifiantes à leurs yeux, lorsqu’il s’agit de relier les expériences de formation dans les différents espaces. Ainsi, l’évaluation de stage, la production de savoirs, la visite de stage et le retour de stage dominent ce classement. L’usage

du livret d’alternance, les entretiens individuels et les échanges entre pairs ne sont pas perçus de manière homogène entre les deux dispositifs. Ils peuvent ainsi se révéler pertinents à étudier pour comprendre ce qui détermine ces différences. Nous aborderons, dans les chapitres qui suivent, les raisons qui conduisent les alternants à les repérer comme plus ou moins propices aux reliances.

Certaines situations sont ainsi plus fréquemment abordées par les alternants et peuvent être classées différemment selon la formation. Pour les alternants de la formation BP, l’usage du livret d’alternance est très signifiant alors qu’il l’est 4 fois moins pour les ADVF. Les BP mentionnent également deux fois plus fréquemment les entretiens individuels. À l’inverse, les échanges entre pairs sont 5 fois plus développés par les ADVF, qu’ils aient lieu en présence ou via un réseau social de groupe.

Ainsi, les différentes situations identifiées ne prennent pas toutes la même importance en fonction des dispositifs de formation et des alternants. Cela laisserait penser que les situations interface sont fortement liées aux ingénieries d’un système interface et à l’animation du dispositif. Par rapport aux dispositifs étudiés, nous formalisons, en Figure 43, les places occupées par ces différentes situations en fonction de ce qu’elles interfacent dans le dispositif.

Si ces situations contribuent toutes, d’une manière ou d’une autre, à créer des liens pour l’alternant entre les expériences vécues, elles ne se situent pas toutes dans ou entre les mêmes espaces et vis-à-vis du sujet au regard de leur mise en œuvre.

Cette formalisation nous permet de situer chacune de ces situations. Cependant, elle ne nous renseigne pas sur les processus de mise en capacité de reliances auxquels celles-ci contribuent. Cette figure permet d’identifier les déséquilibres entre les environnements entre lesquels ces différentes situations interface sont mises en œuvre. Elle nous permet également de formaliser des questionnements concernant ces ingénieries nouvelles des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Il semble en définitive que, du point de vue des interfaces qu’ils développent, il y ait peu de différences avec des dispositifs classiques de formation par alternance malgré l’existence d’un nouvel environnement de formation. Cela signifie que les relations entre les apprentissages réalisés en ligne et ceux développés dans d’autres environnements ne semblent pas soutenues par un système interface structuré par les concepteurs de formation ou créé par les alternants. Nous explorons donc plus en profondeur ces situations afin d’envisager comment elles favorisent la création de liens entre les expériences vécues au sein du dispositif.

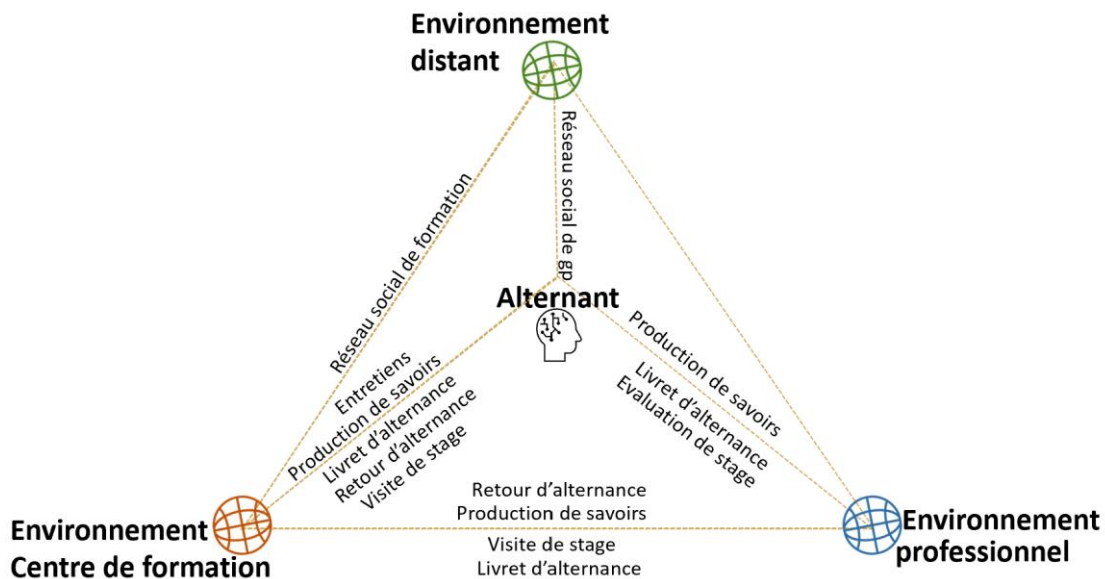


Figure 43 - Place des différentes situations identifiées au regard des environnements qu'elles relient

3.1.2. Analyse factorielle

À partir de cette première approche, nous réalisons une analyse par composante hiérarchique descendante et par analyse factorielle de correspondance. Cela permet de porter un regard d'ensemble sur les discours tenus par les alternants et de déterminer d'éventuelles corrélations et hiérarchisations similaires entre les discours tenus par les alternants sur les situations interface. Ce type d'analyse porte sur la structure du discours et se révèle complémentaire d'une analyse sémantique telle que nous la réaliserons dans le chapitre suivant.

L'analyse en composantes hiérarchiques descendantes est réalisée sur les 40 textes de notre corpus, mais uniquement sur les segments portant sur les situations interface identifiées. Cela représente 33 117 mots, regroupés pour l'analyse en 969 segments de textes. L'analyse en composantes hiérarchiques descendantes a permis de classer 853 segments de textes sur les 969, soit plus de 83 % du corpus. Le dendrogramme de cette analyse présente les relations identifiées entre des ensembles de segments du corpus, regroupés en classes selon ces relations. L'analyse réalisée sur le discours par le logiciel IRaMUTeQ montre que les classes 1 (en rouge), 2 (en gris) et 5 (en violet) sont des classes en relation entre elles. D'autre part, les classes 4 (en bleu) et 3 (en vert) sont, elles, en relation ensemble. Cela signifie que, dans leurs discours, les alternants associent les situations des classes 1 et 2, puis, celles de la classe 5 et d'autre part, qu'ils associent les situations des classes 3 et 4.

À partir de là, l'analyse factorielle de correspondance se propose de rendre lisible, sous forme graphique, les relations entre les données étudiées. Les données des classes du discours sont ainsi réparties sur le graphique en fonction des proximités et distances d'apparition. Les deux

classes (4 et 3), en vert et bleu, sont en relation avec les visites de stage, les évaluations de stage et le livret d’alternance et se placent dans la moitié gauche du graphique. La classe 5 (violet) concerne la production de savoirs, les échanges entre pairs et se place dans le quart supérieur droit du graphique alors que les classes 1 et 2 (rouge et gris) se placent dans le quart inférieur droit (CF. Figure 44).

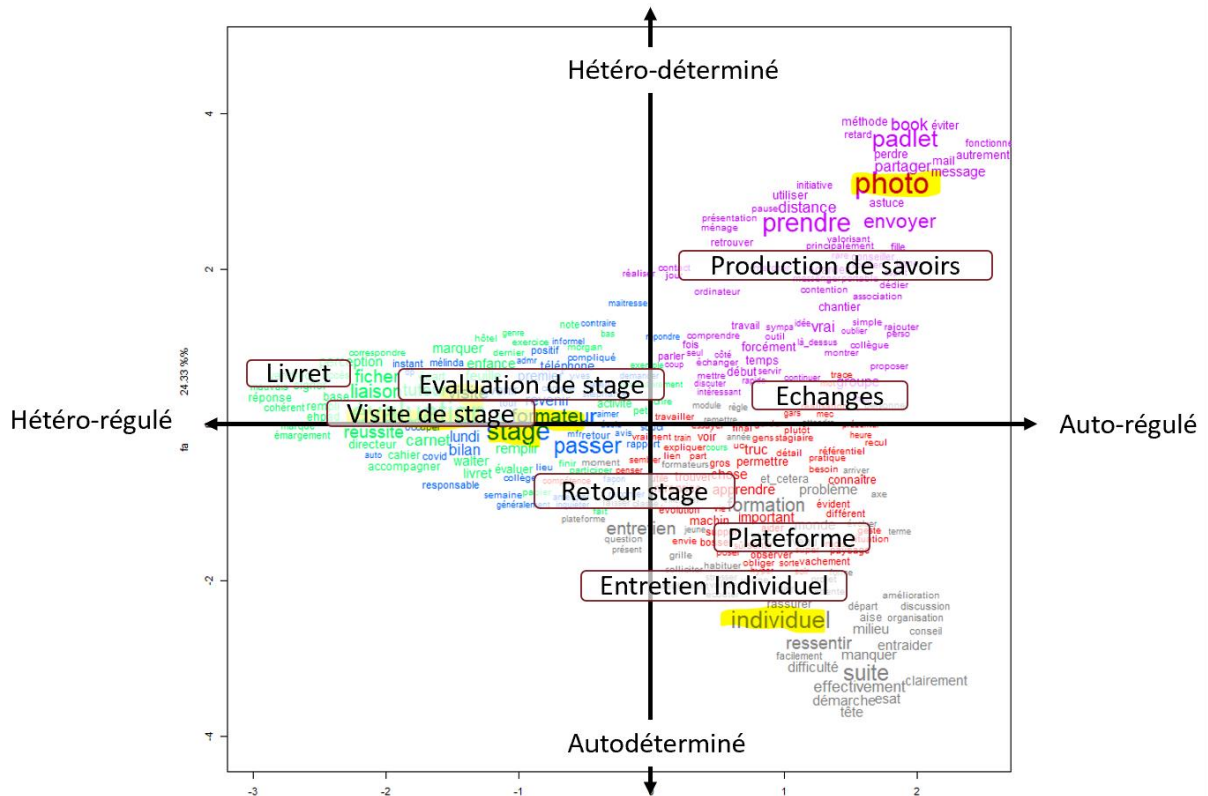


Figure 44 - Les situations interface entre auto-hétéro régulation et auto-hétéro détermination
 La représentation du corpus sous forme d’une analyse factorielle de correspondance permet de visualiser les différentes classes dans leur relation mise sous forme d’un plan. À partir de cette représentation du corpus, nous identifions les axes discriminants pour ce qui le concerne. Le premier axe, horizontal, distingue les situations interface, au regard de leur modalité de régulation. En effet, les activités regroupées dans la partie gauche du graphique sont organisées et animées avec le tuteur professionnel et/ou le formateur, à leur initiative. À l’inverse, les activités de production, d’échange, d’usage de la plateforme, sont de la responsabilité des alternants. Ainsi, les situations interface des classes 3 et 4 (verte et bleu) sont qualifiées de corégulées alors que les activités des classes 1, 2 et 5 (rouge, gris et violet) sont davantage autorégulées dans la perception des alternants.

L’axe vertical de la figure distingue les situations en fonction de la personne qui la détermine, qui la choisit. Ainsi, les activités réalisées dans les situations retenues dans la moitié supérieure du graphique sont qualifiées d’hétérodéterminées car elles sont, au moins pour

partie, structurées et définies par et avec d'autres. La production de savoirs est individuelle, mais elle prend appui sur un cadre défini par le centre de formation, voire imposé par le certificateur (dossier professionnel). Si l'alternant a le loisir de le réaliser comme il le souhaite, il n'a pas le choix du cadre de réalisation. À l'inverse, la sollicitation d'un entretien ou l'usage de la plateforme en dehors des activités de formation prescrites sont du choix de l'alternant et donc qualifiées d'autodéterminées. Ainsi, l'axe vertical discrimine les situations dans leurs caractères hétéro ou autodéterminés. Pour ce qui concerne les situations d'évaluation, de visite de stage, d'usage du livret, il semble qu'elles soient alors codéterminées compte tenu de leur situation de part et d'autre de l'axe horizontal, sans forte dispersion.

Les situations interface peuvent ainsi être qualifiées au regard des acteurs qui en ont l'initiative, les organisent dans l'espace et dans le temps (régulation) et au regard des acteurs qui les structurent et qui choisissent leurs modalités de réalisation (détermination). À partir de ce travail de qualification des situations interface, il peut être envisagé que des effets de reliances à soi, aux autres, aux mondes soient déterminés par la manière dont elles sont régulées ou déterminées. Nous verrons dans le chapitre suivant que certaines situations, en fonction de leur organisation, se révèlent plus propices à certaines reliances mais pour le moment nous nous focalisons sur le rapport qu'entretiennent les situations interface et les postures des alternants au regard des reliances opérées.

3.2. Tendances posturales et situations interface

Nous cherchons désormais à déterminer s'il existe un rapport entre les postures identifiées chez les alternants des deux dispositifs de formation étudiés et les situations interface qu'ils repèrent.

3.2.1. Tendances posturales des BP et situations interface

Nous souhaitons observer le rapport entre posture et situation interface. Ici, en fonction des postures mises en évidence, nous portons un regard sur la manière dont les alternants de BP privilégient ces différentes situations (cf. Tableau 19).

L'ensemble du groupe évoque entre 4 et 6 situations interface selon les individus. Ils portent donc un regard différencié sur les situations et l'analyse des discours montre que la posture

qui est la leur, les conduit à avoir plus ou moins d'intérêt pour celles-ci. Elle conditionne de ce fait la manière dont ils les investissent. Les alternants adoptant une posture polyvalente nomment toutes les situations et sont ceux qui les investissent le plus (17 % du discours cf. Annexe 21) alors que les alternants en posture d'insertion en mentionnent moins en moyenne et les développent également moins (11 % du discours cf. Annexe 21). Les alternants en posture d'orientation du groupe BP développent également plus de 5 situations interface dans leur discours, un peu plus que les experts (cf. Tableau 19).

	PRODUCTION SAVOIRS	RETOUR DE STAGE	EVALUATION	VISITE DE STAGE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES ENTRE PAIRS	INVESTIGATIONS TRACES	PLATEFORME	Nombre de situations mentionnées	Moyenne
EXPERT (n=3)	3	2	3	2	2	2		1		16	5,3
INSERTION (n=3)	3	3	2	1	3		1	1		14	4,6
ORIENTATION (n=6)	6	4	5	6	6	5	1		2	35	5,8
POLYVALENT (n=4)	4	4	3	4	3	2	1	1	2	24	6
TOTAL	16	13	13	13	14	9	3	2	4		

Tableau 19 - Mentions de situations interface, par type et par postures des alternants BP

Concernant les catégories de situation, telles que nous avons pu les définir dans la section précédente, les alternants qui adoptent une posture d'orientation ou polyvalente, ont plus tendance à mentionner les situations qualifiées de codéterminées et hétérorégulées (visites de stage, évaluation de stage, usage du livret d'alternance). En effet, ils les mentionnent toutes alors que les alternants en posture d'expertise ou d'insertion en mentionnent seulement 2 parmi celles qui sont codéterminées et hétérorégulées. Nous pouvons envisager que les alternants en posture d'orientation ou polyvalente aient davantage recours à ces situations car ils ont davantage besoin du regard de l'expert professionnel ou du recours à la norme professionnelle.

Les discours tenus par les alternants en formation BP sont, en règle générale, plus développés que ceux des alternants en formation ADVF (cf. Annexe 15). Nous pouvons considérer que les différences de population (âge, sexe, niveau de formation, expérience professionnelle) expliquent, au moins en partie, ces différences. Nous nous intéressons maintenant aux alternants en formation Assistant De Vie aux Familles.

3.2.2. Tendances posturales des ADVF et situations interface

Les alternants en formation ADVF développent moins leur discours, ils identifient également moins de situations interface (3,5 en moyenne pour l'ensemble des interviewés contre 5, 4 pour les BP). En fonction des différentes postures, cette identification varie (cf. Tableau 20).

	PRODUCTION SAVOIRS	RETOUR DE STAGE	EVALUATION	VISITE DE STAGE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES ENTRE PAIRS	INVESTIGATIONS TRACES	PLATEFORME	Nombre	Moyenne
EXPERT (n=6)	6	4	4	4	1	4	4	1		29	4,8
INSERTION (n=6)	3	5	6	1	1		1	1		17	2,8
ORIENTATION (n=6)	1	4	6	2			4			17	2,8
QUALIFICATION (n=6)	5	4	4	5		2	3			23	3,8
TOTAL	15	17	20	12	2	6	12	2			

Tableau 20 - Mentions des situations interface par type et par posture des alternants ADVF

L'ensemble des membres du groupe mentionne entre 1 et 7 situations interface selon les individus. Ce sont les alternants, adoptant une posture d'expert, qui développent le plus de situations interface au sein du discours sur leur parcours (15 % du discours cf. Annexe 21) alors que les alternants en posture d'insertion et d'orientation sont ceux qui le développent le moins (respectivement 7 % et 11 % de leur discours cf. Annexe 21). Les situations codéterminées et hétérorégulées (Evaluation, visite de stage, usage du livret) sont investies de manière moins homogène par l'ensemble du groupe. L'évaluation et la visite de stage prennent une place plus importante pour les tenants d'une posture expert et de qualification. C'est l'évaluation de stage qui prend une place centrale pour les alternants en posture d'orientation et d'insertion. Les situations autorégulées ou corégulées (production de savoirs, retours de stage, échanges entre pairs) sont également investies par les alternants en formation ADVF. C'est le cas de manière assez homogène pour le retour d'alternance, de manière distincte entre les postures pour la production de savoirs. Les alternants en posture de qualification et d'expertise y accordent davantage d'importance. Ainsi, non seulement, les différentes tendances posturales mentionnent les situations de manière différenciée, mais elles les développent également, en termes de discours, de manière inégale. En fonction des projets que les alternants poursuivent à travers la formation, les situations retenues comme interface seront différentes. Ainsi, les alternants en posture de qualification ou d'expertise cherchent une légitimité à travers le parcours (professionnelle pour les tenants d'une posture d'expertise,

académique et professionnelle pour les tenants d'une posture de qualification). Le dossier professionnel (production de savoirs), lié à la certification visée, représente un enjeu important à leurs yeux au regard de leur objectif. Les tenants d'une posture d'orientation ou d'insertion n'y mettent pas le même objectif, ni le même sens au regard de leur projet.

3.2.3. Tendances posturales et situations interface

Dans ce chapitre, nous avons tour à tour porté un regard sur les dispositifs de formation et les tendances posturales des alternants en formation BP, puis en formation ADVF. Nous avons constaté qu'en fonction de leurs postures, le nombre et la nature des situations interface mentionnées et développées dans leurs discours, varient. Ainsi, comme le montre également le Tableau 21, il semblerait *a minima* qu'en fonction de la posture de l'alternant, l'identification de situations considérées comme interfaces, tout comme le partage d'un discours sur ces situations (cf. Tableau 60, annexe 21) connaît des écarts importants. La posture de l'alternant joue ainsi sur la manière dont les alternants se saisissent des situations proposées dans leur parcours de formation comme interface. En ce sens, la posture va jouer un rôle de facteur de conversion de ces situations au regard de la mise en capacité à relier. Nous y reviendrons au chapitre 9.

	PRODUCTION SAVOIRS	RETOUR DE STAGE	EVALUATION	VISITE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES	TRACES	PLATEFORME	Nombre	Moyenne
EXPERT (n=9)	9	7	7	6	3	6	4	2		45	5
INSERTION (n= 9)	6	8	8	1	4		2	2		31	3,4
ORIENTATION (n=12)	7	8	11	8	6	5	5		2	52	4,3
POLYVALENT (n= 4)	4	4	3	4	3	2	1	1	2	24	6
QUALIFICATION (n=6)	5	4	4	5		2	3			23	3,8
Total	31	31	33	24	16	15	15	5	4		4,5

Tableau 21 - Mentions des situations interface par posture pour l'ensemble des interviewés

À ce stade de notre travail, nous pouvons considérer que si les situations interface sont des ressources possibles au service d'une mise en capacité de reliance au sein des dispositifs de formation, en fonction de leur posture, les alternants n'identifient pas le même nombre de situations. À expérience égale, nous pouvons envisager qu'en fonction des postures, les relies développées ne seraient pas de même *densité* (volume de liens créés), ni de même type. Les alternants en posture de polyvalence ou d'expertise développeraient plus de

reliances que ceux en posture d’insertion ou de qualification. À ce stade nous ne pouvons que supposer que leurs connaissances préalables des activités professionnelles ou de leurs capacités d’apprentissage les mettent en situation de plus aisément identifier ces situations comme significatives pour leur parcours de formation.

Les postures déterminent le nombre de situations identifiées, plus que leur catégorie (co/autorégulées, ou déterminées). En effet, sur l’ensemble des alternants des deux dispositifs étudiés, les situations interface qualifiées d’autodéterminées et autorégulées sont les moins mentionnées (plateforme, trace, entretien), quelle que soit la tendance posturale. Ces situations sont également trop faiblement développées pour pouvoir en faire une analyse. Les alternants en posture de polyvalence et d’expertise y font davantage référence que les autres postures, sans que cela soit une tendance lourde. Ce sont massivement les situations codéterminées et hétérorégulées (visites de stage, évaluation de stage, livret d’alternance), hétérodéterminées et autorégulées (production de savoirs) et les situations autodéterminées et corégulées (retour de stage) qui sont abordées par les alternants, quelle que soit la posture. En cela, nous pouvons envisager que l’organisation de situations formelles favorise leur identification. Au-delà, la capacité à produire et identifier ce type de situation par soi-même ne semble pas développée, de manière consciente, par les personnes interrogées. Cela laisse à penser l’enjeu d’un développement de cette capacité car elle semble participer d’une capacité plus large d’autonomie et d’autoformation tout au long de sa vie. Ainsi, pour ce qui concerne les personnes interrogées au sein des deux dispositifs, nous pouvons considérer que ces situations interface sont rarement produites de manière conscientisée et autonome.

3.3. Situations interface au sein des processus de mise en capacité de reliance

Pour chaque dispositif étudié, nous portons un regard sur les processus de mise en capacité d’apprentissage vécues dans chacun des environnements qui composent la formation (annexes 23 et 27). À partir de cette première identification, nous examinons les interfaces perçues par les alternants. Certaines de ces interfaces contribuent à une articulation entre les expériences d’apprentissage vécues. Nous proposons en Figure 45 une synthèse des éléments collectés. Cette synthèse représente, à ce stade de notre travail, une formalisation intermédiaire d’une mise en capacité de reliance à partir des éléments collectés et mis en évidence dans ce chapitre.

Nous avons ainsi identifié, à travers le discours des alternants et en référence au cadre des capacités, des ressources, facteurs de conversion et de choix contributifs d'une mise en capacité de reliance en situation interface. Les ressources sont principalement les expériences vécues dans chacun des environnements de formation⁸³ mais aussi les ressources personnelles propres à chacun des alternants au regard de leur parcours antérieur, projets, etc.

Dans le cours de ce chapitre, nous avons découvert le système interface conçu par les responsables du dispositif comme ressource possible d'une mise en capacité de reliance :

- entre institutions (institutionnel) : cadre partagé entre les acteurs (respect des places et rôles, activités attendues, règles),
- entre acteurs (actoriel) :
 - positionnel pour l'alternant au regard de sa place de stagiaire et de personne en formation,
 - posturaux pour ses accompagnateurs (tuteur- moniteur).
- entre activités espaces et temps (pédagogique et didactique) : Organisation, intelligibilité articulation des activités, cohérence entre cours et stages au regard des compétences visées (temporalités simultanée, rythmes, progressivité).

Vis-à-vis de ces ressources, envisagées à l'échelle de l'ensemble du dispositif de formation, nous avons également observé certains facteurs de conversion de ces ressources dans un processus de mise en capacité de construire et s'approprier des liens entre les environnements d'apprentissage. Nous référant au cadre des capacités, nos premières analyses concernant la mise en capacité à relier au sein de chaque environnement a mis en évidence un système interface, considéré comme ressource essentielle de la reliance. Le système interface est composé d'un ensemble de situations interface. Ces situations interface deviennent des ressources signifiantes, appropriables, actionnables (Fernagu, 2018a) parce qu'elles ont la possibilité d'être converties en capacité à relier. Cette conversion mobilise des facteurs de conversion :

- institutionnels, liés à la manière dont les institutions (entreprise et centre de formation) organisent l'accueil des alternants en cohérence avec les apprentissages visés. Les facteurs de conversion institutionnels jouent sur les apprentissages vécus dans chacun des environnements, mais aussi sur les collaborations mises en œuvre (système interface institutionnel) ;

⁸³ Pour notre analyse nous ne sommes pas allés au-delà mais cela pourrait s'envisager dans une étude ultérieure.

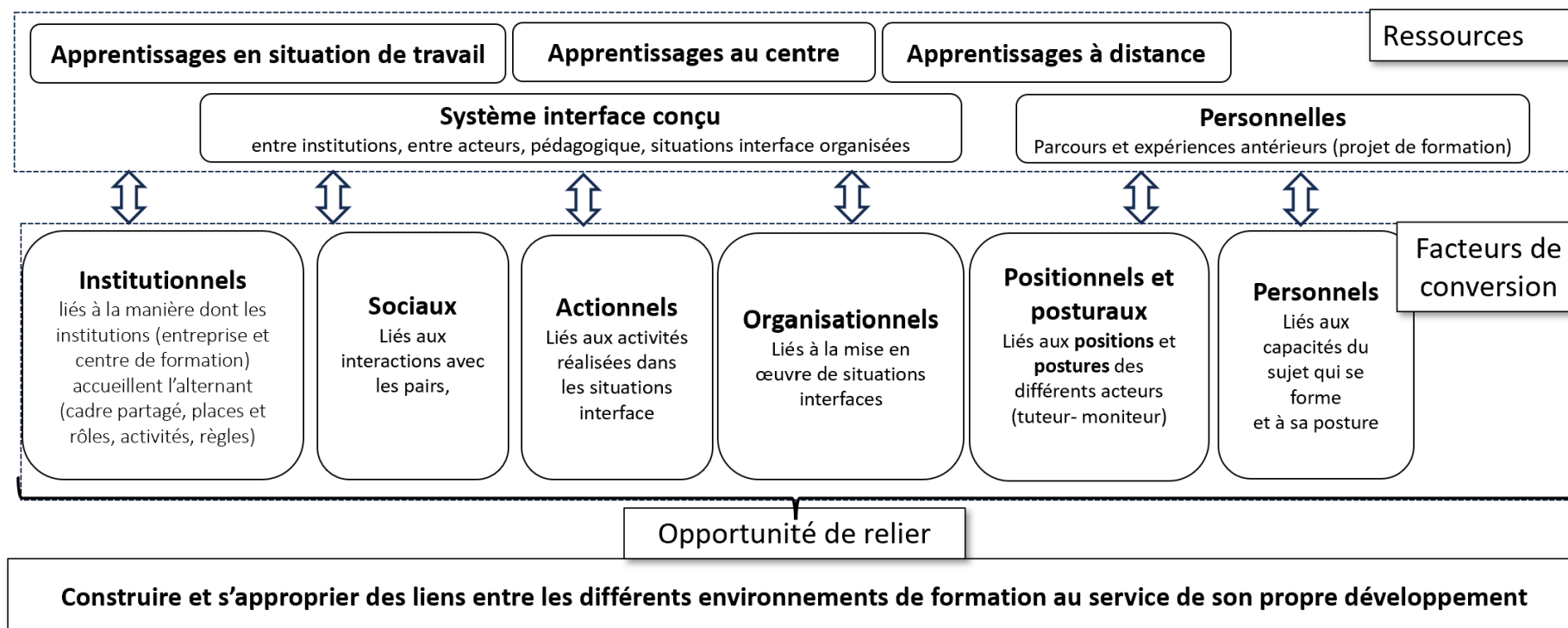


Figure 45 - Processus opportunité d'une mise en capacité de reliance en situation (s) interface au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance

- positionnels et posturaux, liés aux postures des différents acteurs les facteurs de conversion actoriels influent à la fois sur les apprentissages vécus dans les environnements (posture du tuteur, posture du moniteurs) mais aussi sur la mise en œuvre d'un système interface (volonté d'organiser les situations, manière d'agir ou d'accompagner dans la situation la rendant plus ou moins propice aux reliances) ;
- organisationnels, liés à la mise en œuvre des situations interface. Les facteurs de conversion organisationnels sont notamment liés aux contraintes des différentes structures et aux aléas de fonctionnements de celles-ci (ici, par exemple les aléas liés au COVID, absences, arrêts) ;
- actionnels, liés aux activités réalisées dans les situations interface : évaluations partagées des expériences (visite, évaluation de stage), autoévaluation, dialogue, questionnement de ses expériences ou de celles d'autres (entretien, retours de stage), production narrative sur les expériences (portfolio- dossier) ;
- personnels, liés aux capacités du sujet et à la posture adoptée qui conditionne la manière de percevoir les situations interface ;
- sociaux, liés aux interactions avec les pairs, membres du groupe de formation.

Cette première approche nous permet de mettre en évidence ce qui s'agrège dans le processus opportunité d'une mise en capacité de reliance. L'ensemble de ces facteurs de conversion joue sur la manière dont la personne en formation va identifier des situations interface (nombre, types, etc.). Ils influencent ainsi la manière dont les expériences vécues dans chacun des environnements du dispositif contribueront ou non à des reliances/déliances (à soi, aux autres ou aux mondes). Dans le chapitre suivant, à partir de l'analyse des fonctionnements spécifiques de situations interface, nous chercherons à préciser le rôle de celles-ci, et la manière dont elles contribuent à une mise en capacité de reliance à soi, aux autres, aux mondes. En cohérence avec nos hypothèses, nous envisageons que certaines activités et postures auraient des influences sur les constructions de reliance et sur leur(s) type(s).

4. Synthèse du chapitre

Ce chapitre constitue une première étape de présentation et d'analyse des résultats collectés sur les deux dispositifs de formation étudiés. À ce stade, nous pouvons proposer quelques premières réflexions au service de l'analyse que nous souhaitons produire. Étant donné le caractère multidimensionnel des dispositifs étudiés : associant formation en situation de travail, formation à distance, formation en centre de formation, nous n'avons pu faire l'économie d'une compréhension fine des apprentissages vécus dans chacun des environnements de formation. Nous constatons, pour ce qui concerne les deux dispositifs étudiés, que les interfaces organisées semblent davantage héritées des ingénieries de formation par alternance que de nouvelles articulations, de nouvelles situations interface. Ce qui permet de les identifier, revient bien à la personne qui se forme et à la perception de ses réalisations à travers le vécu du dispositif. Nous constatons en effet que les situations interface identifiées à travers les discours des alternants sont plus nombreuses que celles conçues par les moniteurs. Néanmoins, celles qui sont plus massivement identifiées sont également celles conçues par eux. En tant que telles, les situations interface se constituent en tant que ressource d'une mise en capacité de reliance.

À cette étape de nos investigations, nous avons contextualisé les deux dispositifs, terrains de l'enquête, et identifié les situations interface, du point de vue des alternants et en termes d'opportunités de reliance. En conformité avec notre intention de compréhension des manières d'être et de faire des alternants dans ces situations, nous avons précisé les postures qu'ils adoptent vis-à-vis de la formation. Nous avons identifié cinq tendances posturales distinctes : expert, insertion, orientation, polyvalent et qualification. L'étude des différentes postures des alternants vis-à-vis de la formation nous a permis de préciser les projets de formation des alternants et les différentes manières de considérer les situations interface au sein de la formation. Nous constatons qu'en fonction des postures, les alternants ne considèrent pas le même nombre de situations comme interface. Ainsi, les postures influent sur la variété des situations considérées comme significatives, mais n'influent pas sur les types situations privilégiées (hétéro-co-auto-régulé ou auto-co-déterminé). Les postures auraient une influence sur la manière dont les alternants investissent les situations interface, construisent des relies et sur l'importance et le volume de celles-ci.

Au-delà, nous avons également identifié que les ingénieries des dispositifs et leur animation influencent la perception des situations comme interface et ce, quelle que soit la posture de l'alternant. Le livret d'alternance est par exemple estimé propice aux liens pour les BP et très peu pour les ADVF à l'inverse, les ADVF estiment les échanges entre pairs de manière plus importante dans la création de liens que les BP.

Ce chapitre a ainsi permis de mettre en évidence certains facteurs de conversion contributifs d'une opportunité de reliance au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance : institutionnels, positionnels et posturaux, organisationnels, actionnels, personnels, sociaux (cf. Figure 45).

Dans le chapitre qui suit, nous portons un regard sur les mises en capacité de relier dans ces différentes situations afin d'identifier si ces différents types de situation et les postures ont des effets sur les reliances et type de liens construits.



PARTIE IV

Analyse des mises en capacité de reliances en situations interface

La recherche menée sur les deux dispositifs étudiés nous a permis d'identifier les situations interface estimées propices à la création de lien entre les expériences vécues par les alternants et les postures qu'ils adoptent. À partir d'un premier regard sur ces dispositifs et en cohérence avec nos hypothèses, nous cherchons dans cette partie à préciser les fonctionnements spécifiques des situations interface, les activités qui s'y réalisent permettant de relier les expériences vécues et les types de reliances qu'elles induiraient. Nous envisageons également, dans l'étude de ces situations, que les reliances construites dépendent des postures de formation des alternants.

Nous nous intéressons plus précisément aux situations vécues comme interface et à la manière dont celles-ci participent à construire des reliances ou déliances à soi, aux autres, aux mondes du point de vue des alternants. Cette partie se structure en 2 chapitres :

Le chapitre 8, *Analyser les mises en capacité de reliances en situations interface*, s'attache à préciser les processus de mises en capacités et les reliances à soi, aux autres et aux mondes identifiées au sein des situations interface retenues pour l'étude.

Le chapitre 9, *Penser les interfaces et les capacités de reliances*, se propose de revenir sur l'ensemble des situations interface étudiées pour déterminer les conditions propices à en faire des interfaces et porter un regard sur ce qu'elles interfacent. Ce dernier chapitre propose également les discussions sur l'ensemble de la recherche et la met en perspective.

Chapitre 8 -

Analyser les mises en capacité de reliances en situations interface

À partir des situations interface identifiées, nous étudions les reliances qu’elles permettent de construire entre les expériences vécues. Pour cela, nous procédons à une analyse de ces situations, à partir des distinctions observées entre elles. Si elles sont toutes plus ou moins codéterminées, elles sont hétérorégulées (livret, visite et évaluation de stage), corégulées (retours de stage) ou autorégulées (production de savoirs, échanges) (cf. Figure 44, p. 272). Nous mobilisons le cadre des capacités pour analyser ces situations interface (cf. Etudes de cas complètes en annexe 25 pour les BP et 29 pour les ADVF). L’objectif est de repérer si certaines d’entre elles sont plus propices à certaines reliances et si les postures influencent la forme et la direction de ces reliances. Nous explorons les situations les plus développées dans le discours des alternants : hétérorégulées d’une part (évaluations, visites de stage et livret d’alternance), co et autorégulées d’autre part (retours de stage, échanges entre pairs et productions de savoirs). Nous envisageons que chacune de ces situations, par son fonctionnement et les activités qui s’y réalisent, participent d’une mise en capacité à relier (cf. Figure 46).

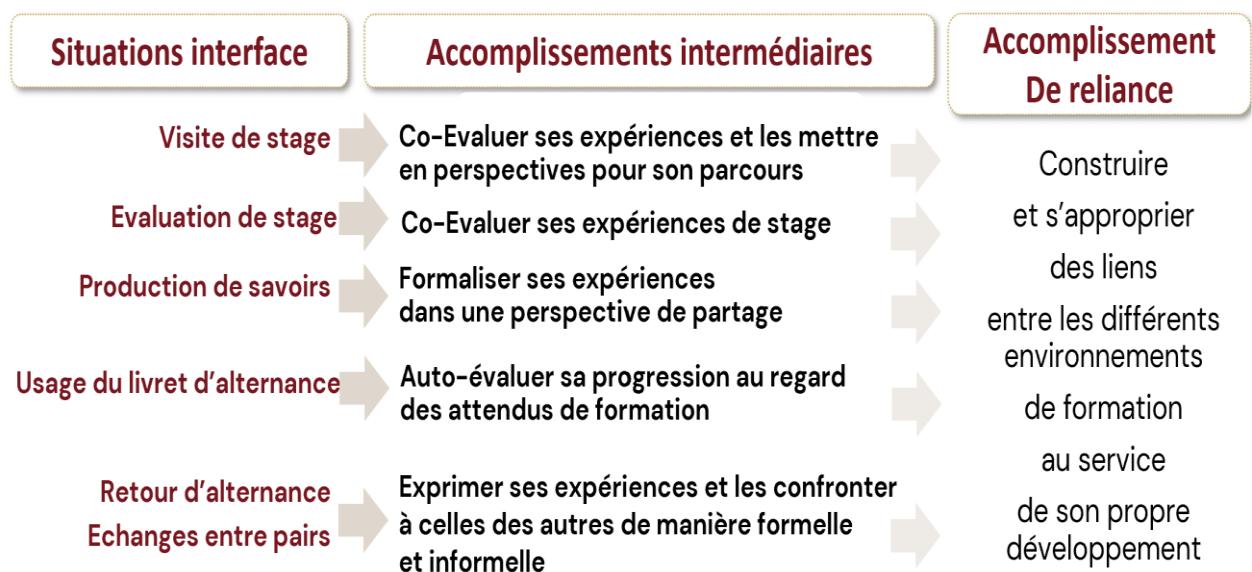


Figure 46 - Les fonctionnements interfaces comme *intermédiaires* d’une mise en capacité à relier

1. Situations hétérorégulées

Dans cette section, nous étudions trois situations : l'évaluation de stage, les visites de stage et l'usage du livret d'alternance. Nous observons, pour chacune d'elles, les reliances et déliances identifiées par les alternants. Nous regardons les éléments contributifs d'une mise en capacité à produire ces reliances en portant plus particulièrement un regard sur les différentes postures des alternants et leurs effets sur les perceptions de reliances/déliances développées.

1.1. Coévaluer ses expériences de stage (évaluation de stage)

Sur les 40 alternants, 33 font référence à la situation d'*évaluation* de stage (13/16 pour les BP, cf. Tableau 19, p. 274 et 20/24 pour les ADVF, cf. Tableau 20, p. 275) comme tenant une place particulière dans leur parcours de professionnalisation. C'est une situation interface codéterminée et hétérorégulée (cf. Figure 44, p. 272). Dans leur forme traditionnelle, pour les deux terrains d'étude, ces évaluations se déroulent à différentes périodes du parcours et sont réalisées dans le cadre de la situation de travail. Elles se réalisent entre l'alternant et le tuteur professionnel, à l'aide d'une grille fournie par l'organisme de formation. Charge au tuteur et à l'alternant de déterminer les modalités d'organisation de l'activité. Au moment de l'évaluation, le formateur n'est pas présent.

1.1.1. Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés

En formation BP

Lors de chacune des périodes de formation en situation de travail, les alternants ont à leur disposition des grilles d'évaluation qui correspondent aux blocs de compétences visées (cf. Annexe 25 section 1). Les activités emblématiques sont identifiées et peuvent parfois guider les stratégies de recherche de lieux de stage ou les négociations d'activités visées, en relation avec l'entreprise. Les évaluations de stage sont prévues pour être réalisées de manière conjointe entre le tuteur professionnel et l'alternant qui a également la possibilité de s'autoévaluer. L'évaluation est ensuite formalisée dans une grille présente dans le livret d'alternance (format papier). Ces évaluations sont formatives. Elles se distinguent des évaluations certificatives organisées en centre de formation et destinées à valider les différentes Unités Capitalisables. Elles prennent appui sur les activités réalisées sur le terrain

professionnel ou au centre. Pour les alternants, ces situations d'évaluation favorisent la construction de liens entre leur projet de formation et leurs expériences en situation de travail. Elles se répètent à quatre à cinq moments du parcours et avec chacun de leurs tuteurs professionnels. Aux yeux des alternants, l'activité d'évaluation accompagnée du tuteur, sa cohérence et ses écarts au regard de leur perception de réussite, est formatrice, car elle leur permet de regarder les activités réalisées et se projeter dans les futures réalisations.

En formation ADVF

L'évaluation de stage se réalise lors de chaque période de stage et en référence aux 3 blocs de compétences visés (cf. Annexe 29 section 1). Les deux responsables de formation choisissent de mobiliser un outil en ligne pour réaliser ces évaluations formatives en situation de travail. Celles-ci sont structurées via un formulaire comprenant les items de niveaux de maîtrise des capacités visées. Il n'est pas réellement fait référence à des situations professionnelles significatives.

Dans le même temps, l'objectif est de favoriser l'autoévaluation des alternants. Dans le cadre de leur futur métier, les assistants de vie aux familles, intervenants à domicile, sont destinés à réaliser des activités professionnelles avec une grande autonomie. La capacité d'autoévaluation semble à la fois nécessaire à leur parcours de formation, mais au-delà, à leur professionnalité et à son développement. Dans cette perspective, les alternants sont accompagnés à l'usage de la plateforme en début de parcours. Lors de cette période d'appropriation, ils prennent la mesure des objectifs visés par cet outil d'évaluation. Il leur revient d'initier et d'accompagner leurs tuteurs à l'usage de cette nouvelle grille d'évaluation en ligne.

1.1.2. Processus et facteurs liés à la réalisation d'une coévaluation

À partir de l'étude des processus vécus dans la situation d'évaluation de stage (cf. Annexe 25-1, Figure 87 et 29-1, Figure 100) nous précisons les ressources, facteurs de conversion et facteurs de choix à l'œuvre pour repérer ce qui contribue à la mise en capacité de reliance (cf. Figure 47).

Ressources

Dans les deux dispositifs, les ressources mobilisées sont similaires : une grille d'évaluation, un échange entre le tuteur et l'alternant. Cet échange se réalise à partir des activités réalisées, des observations respectives des deux interlocuteurs et prend appui sur la grille d'évaluation

qui va guider et structurer les échanges. Le processus de réalisation se déroule *a priori* de la manière suivante : après une période au cours de laquelle l’alternant a été en situation de réaliser différentes activités professionnelles avec l’accompagnement de son tuteur, un moment partagé est fixé pour porter un regard sur la réalisation de ces activités. Si le support de la situation est la réalisation d’activités sur le terrain professionnel, ce sont la grille d’évaluation et l’échange sur ces activités qui vont favoriser, sous conditions, des effets de reliance à soi et au monde dans la situation.

Facteurs de conversion

La forme de la grille d’évaluation influence son usage. Pour les deux dispositifs étudiés, l’une est en format papier dans le livret d’alternance (BP), l’autre en format numérique avec un formulaire à renseigner en ligne (ADVF) (cf. étude de l’usage du livret en annexe 28). Pour les ADVF, la forme numérique et les aléas de terrain (équipement, connexion, capacité à utiliser, manque d’information des tuteurs) freinent son usage. Une partie des alternants opte pour une recopie de la grille au format papier.

La coréalisation de l’évaluation ne dépend pas de la volonté de l’alternant, mais de celle du tuteur professionnel. Marceau indique ainsi : « ils n’ont pas eu le temps de le remplir parce qu’on n’a pas non plus le temps d’en parler. Je veux dire : on était vraiment trop pris par le travail en fin de compte » (Marceau, annexe 44). Certains, du fait de leur position de stagiaire, ne sollicitent pas cet échange. Au-delà, lorsque l’évaluation est réalisée par la formatrice vacataire qui appelle le tuteur, l’alternant est dépossédé de la situation qui ne permet plus l’échange formel avec le tuteur.

La situation d’évaluation, si elle prend appui sur l’activité réalisée, suppose également une capacité à dialoguer et une compréhension partagée des critères de l’évaluation : tuteur et alternant au regard des capacités visées. En ce sens, Baptiste se demande comment les tuteurs sont accompagnés à la compréhension et à l’usage des grilles d’évaluation qui leur sont proposées car elles proviennent des référentiels qui ne sont pas toujours explicites pour les professionnels en termes de niveaux de maîtrise attendue.

À travers ce questionnaire, Baptiste met en évidence l’ajustement réciproque dans l’évaluation autour d’une pratique de référence partagée. La capacité à échanger sur la pratique de l’alternant, comme celle du professionnel représente un facteur important de conversion. En effet, la construction du lien au monde passe par le regard du tuteur et par sa communication à l’alternant.

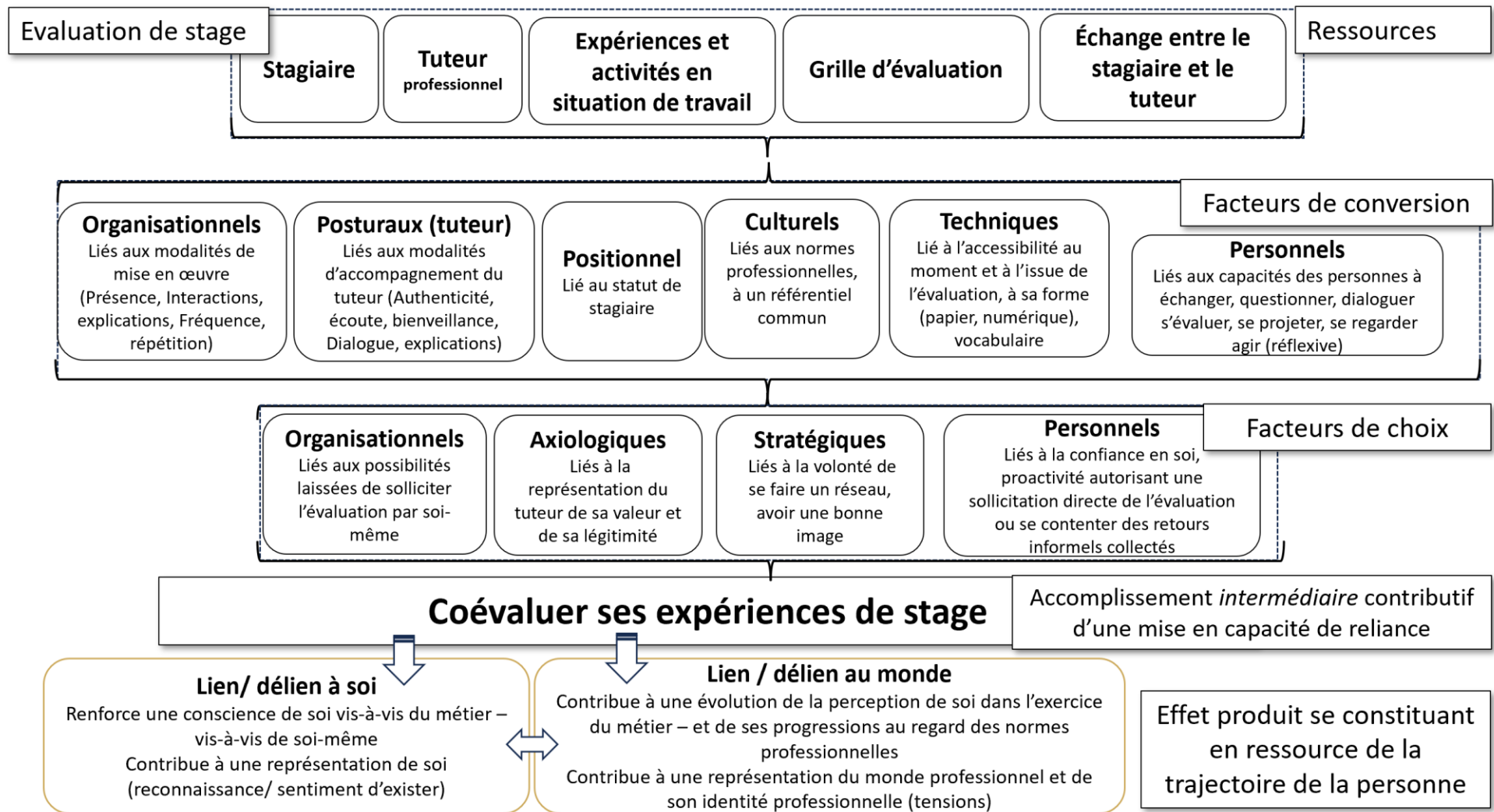


Figure 47 - Coévaluer ses expériences professionnelles, activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

Les bilans des tuteurs et le mien concordent et puis ça me valorise [...] elle me dit : "Je te vois bien dans le métier. T'es légère, t'es curieuse, tu fais les choses simplement, c'est du bon sens et t'es pas en stress et pas effrayée. T'as pas de recul sur rien donc c'est vachement bien !". (Jeanne, annexe 55)

Facteurs de choix

Lors de cette coévaluation, certains alternants préfèrent l'échange avec le tuteur à l'usage de la grille d'évaluation. Marceau explique qu'il n'utilise pas la grille, car il s'appuie directement sur les retours collectés en cours d'action.

Je me fais ma propre opinion sur mes compétences. [...] moi, à partir du moment où les gens ils me disent que c'est bien, ben c'est que c'est bien. [...] ce n'est pas forcément les fiches qui vont me confirmer que j'ai bien travaillé ou que c'est acquis... Avec mes tuteurs de stage, on a toujours fait l'échange. (Marceau, annexe 44)

L'absence de choix sur la manière de réaliser la coévaluation est liée à la non-connaissance et la non-participation à la réalisation d'une évaluation de stage. La grille d'évaluation n'a pas été renseignée, l'alternant n'a pas accès à la grille. L'évaluation est faite sans lui. Malgré cette situation, certains sollicitent eux-mêmes un retour sur leurs pratiques. « Mais après, moi, j'ai demandé aussi à avoir un bilan de mi-stage et un bilan de fin de stage pour me réajuster en cours pour savoir si j'ai fait des erreurs » (Kylian, annexe 48). Mais ils sont peu nombreux. C'est d'autant plus difficile lorsque l'alternant est timide et manque de confiance en lui. Chacun mène, pour lui, son évaluation à partir d'éléments non formalisés issus des échanges sur le terrain, avec le tuteur ou d'autres professionnels. « J'ai eu aucun retour [de l'évaluation de stage] mais j'avais beaucoup parlé avec l'ATSEM qui avait déjà eu des stagiaires et elle m'avait dit qu'avec moi, ça se passe très bien parce que je prenais des initiatives et c'était bien » (Alexia, annexe 37). L'image de ses capacités en situation professionnelle est moins soutenue en l'absence de l'accès à un échange formalisé autour de l'évaluation.

1.1.3. Situation propice au lien à soi – lien au monde et aux déliances

Parmi les 40 alternants interrogés, 33 mettent en évidence des reliances ou déliances vis-à-vis d'eux même (31/33) ou du monde professionnel (31/33) au travers de cette situation (cf. Annexe 30).

Lien à soi

Lorsque le résultat de l'évaluation de l'alternant est identique à celui de son tuteur (20/33), l'alternant, à travers l'échange, renforce sa capacité à s'évaluer au regard des standards de

référence du métier tout comme sa perception de cette capacité. Lorsque, de plus, cette situation se répète, le lien à soi est d'autant plus renforcé.

Dans les bilans, l'évaluation avec le tuteur de stage est conforme à ma perception de la réussite des activités. Il n'y a pas d'écart. Sur les 4 entreprises que j'ai fait, il y en a 3 qui veulent m'embaucher [...]. Et ça, c'est significatif (Octave, annexe 70).

Cela signifie que la situation participe à renforcer une représentation de soi comme conforme au métier et en cohérence avec ses croyances vis-à-vis de soi-même. Ainsi, en fonction de la représentation de soi initiale et de ses capacités à exercer le métier visé, cette situation favoriserait la perception de soi dans l'activité. « J'ai eu que des retours positifs pour l'instant de mon tuteur, donc ça, ça m'a soulagée parce qu'il y avait des trucs... j'avais l'impression de pas trop réussir alors que finalement ça a été » (Isaure, annexe 38). La conformité de l'évaluation rassure sur ses propres perceptions de performance. Les alternants dont les évaluations sont conformes à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, n'explicitent pas les effets produits par cette situation. Néanmoins, nous pouvons considérer que cela participe à renforcer leur propre grille d'analyse de leur activité, donc leur réflexivité. « Moi, ça m'a permis dans les pratiques et tout ça de m'améliorer par la suite » (Elsa, annexe 59). Les différents retours participent à l'amélioration des pratiques professionnelles. En cela, ils contribuent également à un lien au monde professionnel.

Lorsqu'il existe un écart entre l'évaluation de l'alternant et celle du tuteur, il provient d'une sous-évaluation, soit de l'alternant (Manon, Gauthier, Anthony), soit du tuteur (Antonin en création, Victor, Thibault). Ainsi, selon les propos d'Antonin l'évaluation de son tuteur, dans le domaine de la création, a été une catastrophe. « Quand on me marque “Trop bavard...” Je trouvais que c'était une bêtise, ça n'avait aucun intérêt. Ça ne correspondait pas à la réalité » (Antonin, annexe 67). Cette différence proviendrait, selon lui, de manières différentes de concevoir le métier. Il en tire des apprentissages dans la manière dont il conçoit le travail dans le paysage et les échanges en équipe qui, pour lui, sont importants. « Après, ça reste quand même une expérience qui va m'aider pour l'avenir : si je retrouve la même chose, je me dis : “Bon on va arrêter là tout de suite, on ne va pas aller plus loin” » (Antonin, annexe 67). En cela, même si elle a été inconfortable, la situation a permis des apprentissages sur soi-même et de formaliser ses attentes et ses représentations du métier (lien à soi et au monde).

Lien au monde

En effet, la conformité de ces évaluations, partagées avec le tuteur professionnel participe conjointement d'une reliance à soi et au monde professionnel dans lequel l'alternant se

projetée. Baptiste, explique que l'évaluation sert à formaliser une reconnaissance du stagiaire par le monde professionnel et participe à favoriser, ou non, son entrée dans ce monde.

L'évaluation, on a une grille, tu sais, qu'on donne... et après une discussion, tu vois ? de dire : est-ce que tu te sens à l'aise et tout ? Enfin voilà, c'est de se dire comment on se sent dans l'entreprise et [...] je pense que les stagiaires n'ont pas idée [...] ils sont repérés à dix mille, enfin, ceux qui n'avancent pas, ils sont grillés. [...] ça va très vite. [...]. C'est un tout petit monde. (Baptiste, annexe 64)

L'évaluation favorise, dans le même temps, un sentiment d'exister vis-à-vis du monde professionnel visé. Anthony a été dans la situation où son évaluation est en écart avec celle de son tuteur professionnel. Ces écarts ont été partagés et ce partage a contribué au sentiment d'être reconnu par le professionnel. « Enfin, il était honnête. [...] J'ai été super satisfait en même temps d'avoir une reconnaissance de professionnels, [...] c'est valorisant. » (Anthony, annexe 65). Thibault, aussi reçoit les écarts dans les évaluations comme légitimes, notamment en considérant les écarts de vision du travail bien fait, du temps de réalisation... « C'est ça qui était intéressant aussi, c'est qu'on a chacun notre vision en fait du travail bien fait, du temps à dédier à l'activité... ». Il prend l'exemple de deux évaluations de stage où les écarts lui permettent de se mettre en perspective vers sa future pratique professionnelle. L'évaluation lui permet de mesurer son propre fonctionnement au regard de certains standards de la profession et d'identifier son propre fonctionnement professionnel. Thibault explique par exemple qu'il a pris conscience « que moi j'avais un niveau d'exigence qui était plus élevé que la moyenne » (Thibault, annexe 68). La situation d'évaluation fait alors le lien entre soi et la profession, lien au monde, dans une perspective d'action. La même analyse est portée par Samuel qui explique la place des évaluations dans sa progression, notamment au service de la construction et l'appropriation des normes professionnelles.

Les évaluations de stage, elles peuvent aussi te permettre d'analyser ton activité et puis d'avoir le regard du professionnel sur tel ou tel point pour progresser. Par exemple, quand j'évalue une activité d'entretien et mon tuteur de stage comment il l'évalue, il peut y avoir des écarts, forcément. Oui, des fois, il y a un petit peu à redire sur tel ou tel... mais c'est dans le bon sens, ça va dans le bon sens, ce n'est pas pour te rabaisser, c'est pour te faire progresser donc c'est plutôt intéressant. (Samuel, annexe 69)

L'évaluation participe d'un ajustement à partir de l'activité professionnelle réalisée. Cet ajustement, selon les alternants, est considéré comme une reliance, dans le sens où il renforce le lien, mais parfois également comme une déliance, signe d'évolution des liens à soi, liens au monde précédemment établis. L'évaluation, lorsqu'elle révèle des écarts ou lorsqu'elle n'est pas partagée avec le tuteur professionnel semble particulièrement propice aux *déliances*.

Déliance en tant qu'évolution du lien à soi

Pour Manon, Gauthier, comme pour Anthony, leurs évaluations sont en deçà de celles de leurs tuteurs respectifs. Pour Manon par exemple, cet écart semble lié à l'image qu'elle a d'elle-même. À ses yeux, une évaluation positive ne semble pas réaliste, mais le fait de croiser les regards avec le tuteur, participe à lui faire prendre conscience de son propre regard sur elle-même, et en cela, de son évolution : « j'essaye de faire en sorte que ça aille mieux, que j'arrive plus à mieux m'évaluer. Avec le temps, peut-être que ça... [...] C'est peut-être que je ne suis pas sûre de moi » (Manon, annexe 71). Ainsi, la situation d'évaluation avec le tuteur professionnel permet à Manon de modifier progressivement le regard qu'elle porte sur ses propres réalisations et ajuster son autoévaluation.

Déliance au monde professionnel

Gauthier estime ne pas avoir fait « grand-chose » et que le tuteur a été sympa car

ils savaient que c'était un stage et que je ne pouvais pas non plus être autonome et faire tout ce qu'il fallait. Mais pour moi ce n'était pas assez. J'avais l'impression de pas servir à grand-chose parce que souvent j'observais ou alors j'essayais d'aider au maximum que je pouvais. Ce n'est pas forcément évident, on te laisse pas trop faire en plus. (Gauthier, annexe 66)

Gauthier a le sentiment qu'il s'agit d'une évaluation un peu complaisante. Dans ce cas, elle permet peu à l'alternant de se situer. De même, au regard d'une posture particulière du tuteur, l'évaluation est parfois estimée comme partiellement injustifiée (Christophe, Victor). Cette évaluation est notamment comparée avec l'accompagnement réalisé par le tuteur pendant le stage.

Sur le 2^{ème} stage, le chef d'équipe avec qui j'étais, [...] Moi j'estime qu'il m'a un peu saqué [...] parce que je me suis quand même donné dans ce stage-là [...] il n'était pas tellement pédagogue. [...] ça n'aide pas non plus. (Victor, annexe 72)

Dans ce cas, les évaluations du tuteur ne sont pas totalement prises en compte par les alternants car ils les estiment invalides, au regard des postures prises par le professionnel qui les a évalués.

Lorsque l'évaluation a été réalisée sans l'alternant, elle se vide de son sens. Les critères pris en compte sont difficilement identifiables, notamment lorsqu'il y a un écart et qu'il n'a pas été communiqué sur le terrain. « Elles n'ont pas osé me dire ce qui n'allait pas en face. [...] J'étais un peu déçue de leurs réactions. J'aurais préféré qu'ils me le disent pendant mon stage pour que je puisse améliorer les points à améliorer » (Justine, annexe 36). Les écarts non expliqués ne favorisent pas les remises en cause, les évolutions d'un regard sur soi, une

déliance à soi, un processus de changement. Au contraire, ils ont davantage tendance à générer des déliances au monde professionnel et une absence d'évolution du regard sur soi. Ainsi par exemple ; Lucia explique « il y a eu des écarts entre moi ce que je percevais et ce qui a été dit » mais en l'absence d'explication, elle ne souhaite pas en avoir « je n'ai pas échangé avec eux sur le lieu de stage. Je n'y suis pas retournée. Et puis j'ai dit que je n'y retournerai pas, du coup même pas la peine ». Elle reste alors avec sa perception, sans souhaiter évoluer ou comprendre les éléments pris en compte par les professionnels.

Les situations dans lesquelles se développe une forme de déliance au monde professionnel, sont au croisement de raisons explicatives multiples (fonctionnement de l'organisation de stage, rapports de pouvoir et de hiérarchie, action réalisée par l'alternant). Du point de vue qui nous intéresse, nous constatons que ces situations génèrent des déliances lorsque : l'évaluation est faite sans l'alternant, l'écart d'évaluation ne fait pas l'objet d'explications, l'alternant se retrouve seul pour comprendre cet écart. Ces situations génèrent, dans le même temps, un sentiment de non-reconnaissance de l'alternant.

1.1.4. Postures et reliances en situation d'évaluation de stage

Dans une situation comme celle de l'évaluation, les facteurs positionnels (statut de stagiaire), posturaux (du tuteur), personnels (capacité à dialoguer) et organisationnels sont les plus déterminants. Nous observons les tendances posturales des alternants dans ces situations au regard des liens construits, donc du point de vue des effets de l'activité de coévaluation que nous étudions.

Posture d'orientation

Parmi les 12 alternants adoptant une posture d'orientation, 11 d'entre eux évoquent l'évaluation de stage comme une situation propice aux reliances et aux déliances. Dans les reliances que leur discours permet d'identifier, ils développent massivement les liens à soi (18 unités de sens) et les liens au monde professionnel (14 unités de sens) (cf. Annexe 30). Ils sont 5 à mettre en évidence ces déliances (12 unités de sens). Les reliances/ déliances à soi identifiées semblent représenter des indicateurs de tensions ou de transitions identitaires vécues au travers des expériences de stage.

Posture d'expertise, d'insertion et de polyvalence

Les alternants en posture d'expertise, d'insertion et de polyvalence abordent également massivement la situation déévaluation (7/9 pour les *experts*, 8/9 pour les *insertions*, $\frac{3}{4}$ pour les

polyvalents) comme situation propice aux reliances et déliances. Ils développent majoritairement des reliances à soi (24 unités de sens) et des reliances au monde professionnel (25 unités de sens). Ils développent peu de déliances et paraissent consolider les liens déjà établis à travers la situation d'évaluation de stage. Les alternants en posture d'insertion sont ceux qui développent le plus de déliances au monde professionnel (6) montrant les tensions éprouvées dans leur rapport à celui-ci.

Posture de qualification

Les alternants en posture de qualification mentionnent moins la situation d'évaluation (4/6) comme situation propice aux reliances ou déliances. Ils développent également moins de liens dans cette situation. Néanmoins, ce sont, tout comme les autres alternants, majoritairement des liens à soi (4 unités de sens) et au monde (3 unités de sens) qui sont construits.

L'évaluation en situation de travail représente, au regard des éléments présentés, une situation particulièrement propice aux reliances à soi et aux mondes. Elle est néanmoins fortement dépendante des interactions avec le tuteur professionnel et de l'outillage mis à disposition par le centre de formation. Elle suppose la possibilité d'exprimer, de produire un discours sur son activité et de dialoguer avec le tuteur professionnel. En cela, elle repose sur une activité narrative et discursive de l'alternant sur lui-même et avec son tuteur. Elle s'appuie et participe d'une réflexivité et d'une projection vers de nouvelles activités et expériences. Les liens à soi et au monde produits, participent à une mise en capacité de reliance. Cependant et dans le même temps, ces liens sont perçus de manière différente en fonction des postures adoptées par les alternants. Les effets de reliances et de déliances à soi et au monde participent, pour la situation étudiée à l'évolution de la perception des situations comme à l'évolution des postures vis-à-vis de celles-ci.

1.2. Coévaluer ses expériences et les mettre en perspective (Visite de stage)

Les *visites* de stage sont des situations interface coréglées. Elles se déroulent à différents moments du parcours. À la différence des évaluations de stage qui se réalisent en général entre le maître de stage et l'alternant, la visite de stage mobilise le formateur. Celui-ci se déplace sur le terrain professionnel pour réaliser un bilan d'accompagnement/évaluation avec l'alternant et le tuteur professionnel. Nous ne savons pas exactement combien de visites de stages étaient initialement prévues pour chacune des formations étudiées. Compte tenu du

nombre de terrains professionnels différents par alternant, cela pourrait représenter 3 à 5 *visites* par alternant accompagné, sur des parcours de 6 mois (ADVF) ou de 9 mois (BP). Les parcours concernés par la recherche sont ceux qui se sont déroulés lors de l'année scolaire 2021-2022. Nous avons identifié certaines difficultés organisationnelles, en raison des absences liées au COVID. Il semble qu'une grande partie de ces bilans ait eu lieu par téléphone et non physiquement. L'ensemble des alternants identifie la situation de *visites* de stage comme *intéressante* et *importante* pour leur parcours de professionnalisation (25 d'entre eux (14/16 pour les BP, cf. Tableau 19, p. 274 et 12/24 pour les ADVF, cf. Tableau 20, p. 275). Ils sont plus de la moitié à considérer qu'elles devraient être systématiques pour chacun des stages, au regard de l'intérêt qu'ils y trouvent.

1.2.1. Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés

En brevet professionnel

Dans le cadre de la formation BP, les visites de stage sont réalisées par le responsable de la formation qui fixe le rendez-vous avec le lieu de stage. Les échanges portent sur les activités réalisées et sur le regard de chacun sur celles-ci, en termes de performance et de progression dans leur mise en œuvre. Les échanges peuvent également porter sur les perspectives professionnelles possibles, pour l'alternant, du point de vue du tuteur et au regard de ses propres intentions. Ces visites de stage se déroulent sur le lieu d'exercice professionnel, sur le chantier la plupart du temps. Cependant, une partie de ces points d'étape est également réalisée par une prise de contact téléphonique au cours duquel l'alternant semble, le plus souvent, être présent. Aucune grille spécifique pour la visite ne nous a été communiquée.

En formation ADVF

Pour ce qui concerne la formation assistant de vie aux familles, la mise en œuvre diffère entre la pratique du site principal où les responsables de la formation développent une pratique de visite de stage assez similaire à celle décrite pour le brevet professionnel, et celle d'un second site, excentré, où une vacataire porte la responsabilité du groupe. Au sein du site principal, les monitrices utilisent une grille similaire à celle employée pour l'évaluation du stage. L'outil d'évaluation est accessible en ligne. Lorsque certaines situations de stage ne peuvent faire l'objet de ces visites, un échange téléphonique est organisé avec le tuteur professionnel ou le responsable de la structure de stage. La même grille est utilisée et renseignée lors de l'échange. L'alternant est parfois présent, parfois non, sans que l'on puisse dire pour quelles raisons.

Quant à la formatrice vacataire sur le site antenne, elle réalise l'ensemble des visites par téléphone, directement avec le tuteur, le plus souvent en l'absence de l'alternant, sans même qu'il ait connaissance du moment de cet échange. Il n'y a pas de trace formelle de l'échange car elle n'utilise pas la grille d'évaluation existante. La restitution de l'échange, appelée *rapport de stage*, a lieu lors des retours de stage pour chacun des alternants, et ce devant l'ensemble du groupe au moment où chacun est amené à partager ses expériences (cf. Section suivante sur les retours de stage).

1.2.2. Processus et facteurs liés à la réalisation d'une coévaluation et d'une mise en perspective des expériences

Les situations de visite de stage sont détaillées en annexe 25-2 (BP) et 29- 2(ADVF). Leur fonctionnement est globalement assez proche sauf pour le site excentré ADVF. La pratique de la formatrice vacataire est, en effet, très différente. À partir des discours des alternants, nous mettons en évidence les ressources et facteurs contribuant à coévaluer ses expériences et à les mettre en perspective (cf. Figure 48).

Ressources

Dans la situation de visite de stage, le tuteur, le moniteur et l'alternant sont des ressources. Le temps accordé par chacun à ce moment d'échange lui donne de la valeur. Les grilles d'évaluation du livret d'alternance semblent constituer une trame possible pour la discussion, mais l'échange va au-delà de cette trame. Ce qui fait ressource, dans la situation, c'est le dialogue et le croisement de regards entre le tuteur, l'alternant et le moniteur, à partir des activités réalisées. Clémence indique ainsi que les questions que pose la formatrice sont bien plus approfondies et plus intéressantes que la grille d'évaluation.

En ce qui concerne les situations du site antenne, les alternants n'ont accès ni à l'échange ni aux informations issues de celui-ci. « Ce n'est qu'en rentrant de stage que notre formatrice, elle nous disait ce que notre tutrice avait dit » (Justine, annexe 36). Le partage sur le stage se réduit à la seule formatrice qui rend compte des échanges, *du rapport de stage*. Elle devient seule « ressource » de la situation.

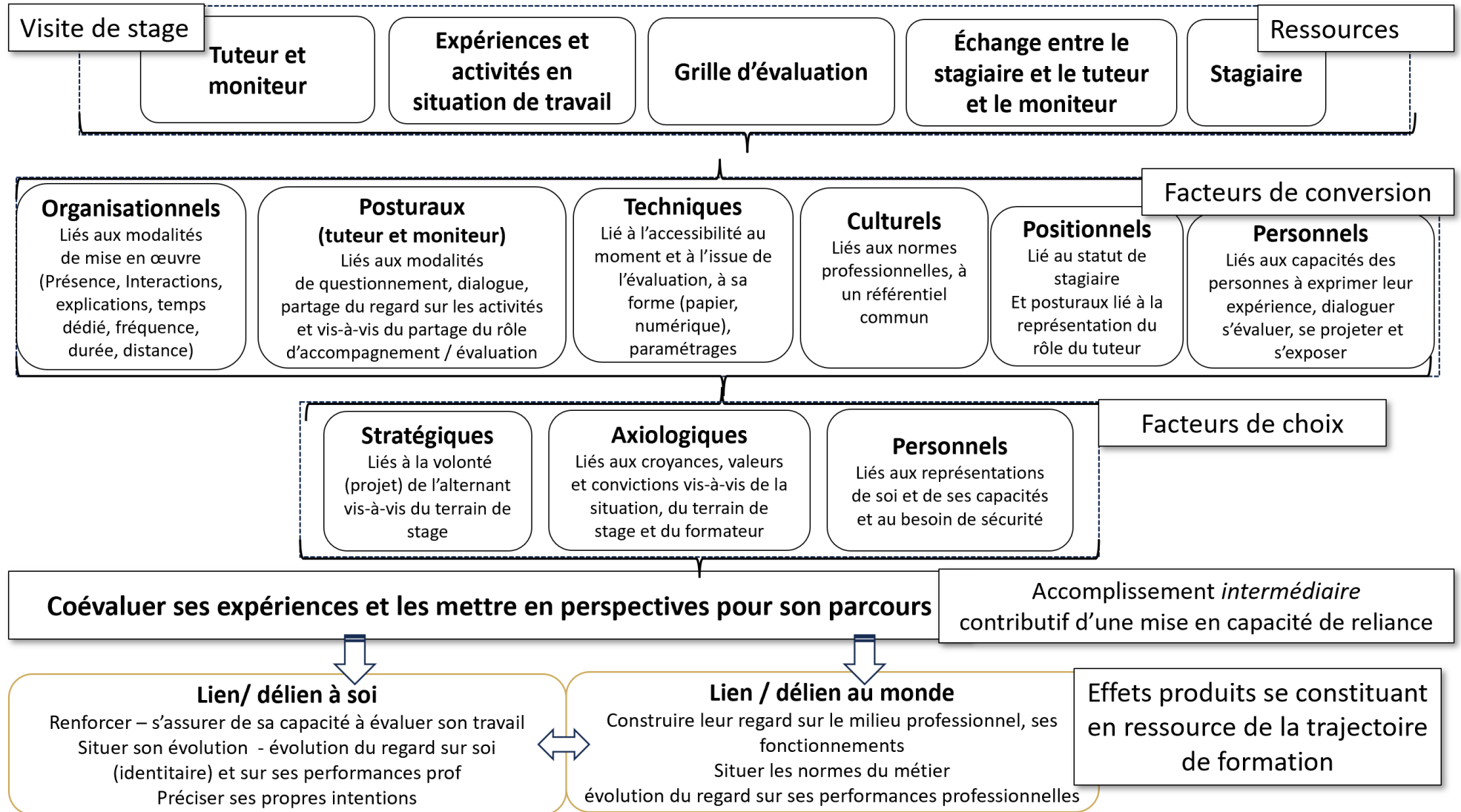


Figure 48 - Coévaluer et mettre en perspective ses expériences lors des visites de stage - activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

Facteurs de conversion

La situation étant organisée autour de l'échange, la manière dont les différents acteurs (tuteur, moniteur, alternant) prennent leur place constitue un facteur de conversion majeur : postures respectives du tuteur et du moniteur et position de stagiaire

En tout premier lieu, la posture du moniteur paraît déterminante. Nous le constatons au regard de la situation de la formatrice vacataire, qui, en définitive, empêche la réalisation de cette situation pour les alternants du groupe dont elle s'occupe⁸⁴. Au-delà de la réalisation, la manière de questionner et de favoriser les échanges nous semble constituer l'un des facteurs contributifs de la coévaluation et de la projection lors de la visite de stage. En parallèle, et en miroir, la place du tuteur, son regard et son expression sur les activités contribuent à rendre la situation signifiante. Tout comme pour l'évaluation, la capacité d'expression de l'alternant sur ses expériences et ses aspirations participe à faire de la visite de stage un moment signifiant. Ainsi, Baptiste exprime comment cette situation offre une occasion de se dire, de se révéler, au-delà de ce que l'on avait initialement imaginé.

J'aurais aimé avoir plus de visites de stage parce que [...] je trouve que c'est intéressant aussi d'avoir du retour parce que ce n'est pas sa famille, ce n'est pas ses amis, ce n'est pas le groupe, c'est de dire à quelqu'un où j'en suis. Enfin, c'est toujours marrant aussi de ce qu'on sort, de ce qu'on dit, ... (Baptiste, annexe 64)

L'évaluation de stage est manifestement difficile à organiser en fonction des terrains professionnels : sur le chantier, mobile, impossible au domicile. La relation avec les professionnels ne semble pas toujours facile à établir. Elle représente néanmoins une réelle opportunité de créer des liens multiples pour les alternants. Les facteurs de conversion identifiés sont davantage organisationnels, posturaux et positionnels.

Enfin, le facteur technique concourt à la conversion de la situation. Par exemple, certains mauvais paramétrages de l'outil numérique utilisé ont empêché les alternants d'avoir accès aux grilles complétées. « On les remplit avec eux mais après, on n'en a pas de trace » (Lisa, annexe 47). Cette situation, tout comme la pratique de la formatrice vacataire pour le second site ADVF, renforcent une forme de mise en objet de l'alternant, n'étant plus celui qui se forme, mais celui que l'on forme. Il n'a pas le sentiment de choisir le moment, la réalisation et le déroulement de la visite, il n'en maîtrise pas le contenu et n'a pas accès aux informations issues de cet échange. Dans ce cas, la situation de visite semble se dérouler et produire des

⁸⁴ De fait, aucun des alternants du groupe ADVF 2 ne mentionne cette situation.

effets opposés à sa visée initiale : elle n'est pas identifiée comme interface et le livret d'alternance n'est pas utilisé ou considéré comme signifiant dans le parcours de formation.

Facteurs de choix

Le discours des alternants ne mentionne pas explicitement de choix. Ils ne disposent que de peu de latitude dans les situations telles qu'ils nous les livrent. Néanmoins, certains éléments nous permettent de déduire les facteurs déterminants leur manière de partager l'évaluation et leur projection professionnelle lors des visites de stage.

Ainsi, la manière dont la personne se considère comme légitime à porter un regard sur ses activités participe, en tant que facteur de choix personnel, à la manière d'accomplir une coévaluation et une projection dans un avenir professionnel. Ainsi, par exemple, Anouk, a assisté aux différentes visites de ses stages. Elle mentionne les visites en tant que « point de retour », sans indiquer ce que cela lui permet vis-à-vis d'elle-même ou de son parcours. Ainsi, elle ne formule pas de lien/délien à soi ou au monde. « J'ai ma formatrice, elle est passée voir la personne [...] du collège, on a eu des bons retours. J'ai eu des bons retours et l'assistante maternelle agréée, ma formatrice, elle est venue et c'est pareil j'ai eu que des bons retours » (Anouk, annexe 46). La situation a eu lieu, elle lui a fourni des indicateurs de réussite, mais nous ne pouvons dire si elle lui a permis certaines reliances. Cette manière de percevoir les situations d'évaluation et de visite de stage est davantage présente dans les discours des alternants en formation ADVF et dans des postures de qualification montrant une certaine passivité vis-à-vis de la situation. La posture (facteur axiologique et stratégique) et les facteurs personnels semblent jouer, comme à l'insu des alternants, un rôle de choix dans la manière dont les personnes s'engagent et osent exposer leur propre regard sur leurs pratiques et sur elles-mêmes lors des visites de stage.

1.2.3. Situation propice aux liens à soi, aux mondes et aux déliances

La situation de visite de stage semble *a priori* assez proche de celle de l'évaluation de stage. Les deux sont fréquemment mentionnées conjointement dans les entretiens. Les alternants ne distinguent guère les deux situations. Cependant, le regard du formateur, en plus de celui du maître de stage la renforce. Tout comme l'évaluation de stage, la visite de stage participe de liens à soi (19/24) et aux mondes (17/24) (cf. Annexe 31).

Liens à soi

Le fait que l'évaluation réalisée lors de la visite de stage soit tripartite (tuteur, moniteur, alternant) renforce le poids qui lui est donné. Ainsi, Léandre explique que la visite a été l'occasion de croiser les regards sur ses activités et lui a permis de s'assurer de sa capacité à évaluer son travail.

Mon formateur-référent [...] est venu sur le premier stage. Dans les évaluations, heureusement, on était assez raccord. Je ne me suis pas trop fourvoyé sur ce que je pense. C'est intéressant parce que ça veut dire que même un jour où je suis un peu plus seul sur mon chantier, je suis capable d'évaluer si c'est un bon travail ou si c'est un moins bon travail, tu vois ? Enfin c'est important. (Léandre, annexe 73)

Comme l'évaluation de stage, la visite de stage contribue à se situer par rapport aux attendus professionnels. Gauthier met ainsi en évidence le fait que cette évaluation partagée permet de savoir où il en est et situer son évolution.

[...] savoir où j'en étais et comment [j'] évolue, ça m'a servi parce c'était quand même bien de savoir parce que voilà, t'es dans l'action, tu ne sais pas trop s'il y a des formateurs ou même ceux avec qui tu travailles qui disent que c'est bien ou pas. (Gauthier, annexe 66)

L'échange participe à une certaine reconnaissance des évolutions de l'alternant et de son développement professionnel. L'implication du tuteur, du moniteur et de l'alternant renforce ce sentiment de reconnaissance. Cassandre partage le fait que la visite donne une certaine assurance pour la suite de son parcours.

En fait, ça reflétait bien mon image du stage. Je pouvais dire qu'elle n'était pas là pour me descendre. J'évalue bien ma réussite des différentes activités par rapport à ce qui est attendu par les professionnels. C'est un bon signe. (Cassandre, annexe 39)

Les alternants préfèrent lorsque l'échange se réalise en présence de tous les interlocuteurs (tuteur, moniteur, eux-mêmes). La projection vers le métier est abordée et l'alternant est invité à exprimer ses propres perceptions et projets, au-delà du regard du tuteur et du formateur.

On a fait un point à 4, de comment ça s'était passé, de comment je voyais mon futur et si je voulais travailler en structure ou à domicile, ce que je préférerais. Et les possibilités que j'avais si je travaillais dans la structure où j'étais en stage. (Alexia, annexe 37)

Cet échange participe à mettre en avant les possibilités de travail dans l'entreprise ou ailleurs, au regard de ce que souhaite l'alternant. Compte tenu de la durée relativement courte des stages (2 à 6 semaines), les visites ont lieu majoritairement en fin de stage afin de laisser le temps aux expériences de se faire. Iris regrette que ce point d'étape n'ait pas lieu en milieu de stage pour permettre des régulations : « c'était un appel en toute fin de stage. Le stage était

déjà fait en fait. Donc, s’il y avait eu quelque chose qui n’allait pas, c’était fini » (Iris, annexe 75). Elle se situe dans une perspective de production et de performance vis-à-vis de l’activité professionnelle qu’elle expérimente et donne une place à la visite dans ce sens. Ainsi, Iris, qui est davantage dans une tendance posturale polyvalente, place la visite dans une logique d’accompagnement technique de sa pratique alors qu’Alexia, en posture d’orientation, l’identifie davantage en tant qu’accompagnement au projet. Les postures des alternants révèlent alors la manière dont ils donnent sens et interprètent l’utilité de la visite.

Liens au monde

Comme l’évaluation, la visite de stage permet à l’alternant de situer son activité professionnelle vis-à-vis des normes du métier. Au-delà, grâce à la présence du moniteur, les visites de stage favorisent également le lien avec la formation, dans la perspective de son développement professionnel et de la certification visée. Ines porte un regard sur ses pratiques en considérant sa position de stagiaire :

pour un stagiaire, je pense que ça allait. Si je me projette en tant que professionnelle, je dis que je n’ai pas encore toutes les compétences même si c’est une très bonne base. C’est important d’avoir ces points d’étape. Ça permet de garder un lien avec le formateur même si ce n’est pas forcément un présentiel. (Ines, annexe 74)

Ainsi, les visites de stages permettent de porter un regard sur ses activités et progressions professionnelles. La présence du moniteur favorise la mise en perspective. L’échange permet de se projeter sur les futures évaluations certificatives et le projet professionnel. En cela, la visite représente une situation complémentaire à l’évaluation tuteur/alternant tout en contribuant à une régulation/ médiation des relations, si nécessaire⁸⁵.

Déliance au monde

Dans le discours des alternants sur la visite de stage, nous avons pu repérer des déliances aux mondes (11/24). Ces déliances concernent deux cas de figure.

Le premier concerne les situations de stage où le terrain professionnel ne joue pas le jeu. À ce titre, l’exemple d’Octave est significatif. Selon ses propos, le terrain professionnel utilise le stagiaire telle une main d’œuvre et lui confie des tâches répétitives. L’entreprise ne répond pas aux sollicitations pour réaliser une visite de stage. « Là où ils m’ont mis à tirer les

⁸⁵ Les visites de stage, au-delà de la fonction d’accompagnement, participent aussi à une forme de régulation, parfois nécessaire. Elles contribuent en effet à préciser les activités, les attendus de formation au regard des capacités visées. « La visite de stage-bilan sur la structure avec le tuteur [...] C’est bien, c’est important. Parce que ça peut aussi participer de ça justement, de faire des formes de médiation en fait, s’il y a besoin » (Thibault, annexe 68). Dans ce sens, cette médiation porte tout autant sur les relations entre le stagiaire et son tuteur que sur celles du tuteur, vis-à-vis de la formation à laquelle il contribue.

branches pendant 3 semaines, ils n'ont même pas répondu. Du coup, moi après j'ai fait le rebond à M. qui va l'enlever de sa liste d'entreprise référente » (Octave, annexe 70). Tel Octave, les alternants estiment, à travers l'expérience vécue, du caractère plus ou moins formateur du terrain de stage. Cette expérience contribue ainsi à des prises de distance vis-à-vis de leur futur monde professionnel. Ils prennent conscience que toutes les entreprises n'ont pas les mêmes conceptions du métier, du développement professionnel et de son accompagnement. Ils affinent ainsi leur regard sur le monde professionnel au sein duquel ils souhaitent travailler.

Le second cas de figure concerne la déception de ne pas avoir vécu cette visite : « je pensais avoir quelqu'un mais je n'ai personne qui est venu » (Jeanne, annexe 55). Le fait que les visites n'aient pas eu lieu, ou qu'elles se réalisent au téléphone sans la participation de l'alternant génère un sentiment de manque de reconnaissance. Les onze alternants concernés mettent également en évidence, en creux, leur manque de visibilité sur l'organisation de ces visites. Une certaine passivité est perçue par rapport à cette situation.

1.2.4. Postures et reliances dans le cadre des visites de stage

Dans le cadre des visites de stage, nous observons une situation où les alternants disposent finalement de peu de latitudes : ils ne choisissent pas le lieu, le moment et les acteurs qui organisent la situation pour eux, avec ou sans eux. La visite de stage, nous l'avons constaté, est moins développée et moins citée comme une situation interface. Néanmoins, quelques nuances apparaissent entre les postures des alternants dans les reliances à soi ou au monde qu'ils développent à travers la situation (cf. Annexe 31). Quelle que soit la posture, le lien aux autres n'est pas développé par les alternants lorsqu'ils parlent des visites de stage.

Posture orientation

8 alternants sur 12 en posture d'orientation citent la visite de stage comme permettant de développer les liens aux mondes professionnel et académique (9 unités de sens) plus que des liens à soi (6 unités de sens). Ils formulent également des déliances au monde au regard de l'absence de visite de stage ou d'informations partagées avec eux sur celles-ci. Ces déliances sont développées de manière similaire chez tous les alternants, excepté ceux adoptant une posture d'insertion. Les effets de la visite de stage semblent ainsi davantage contribuer à une appropriation du monde professionnel pour les alternants en posture d'orientation.

Posture d'expertise, de polyvalence, de qualification

14 des 19 alternants en posture d'expertise (7/9), de polyvalence (4/4) ou de qualification (3/6) mentionnent la visite de stage en tant que situation interface. Contrairement aux alternants en posture d'orientation, ces alternants mettent davantage en évidence les liens à soi (13 unités des sens) comparativement aux liens aux mondes (8 unités de sens). Pour ces alternants, la visite de stage semble davantage contribuer à une évolution du regard sur soi et/ou de ses intentions vis-à-vis du secteur professionnel.

Posture insertion

Les alternants adoptant une posture d'insertion ne mentionnent quasiment pas les visites de stage (2/ 9) comme des situations signifiantes à leurs yeux et, dans leur discours, ils développent de ce fait peu les reliances vécues au sein de celles-ci.

La visite de stage se révèle être une situation propice à la coévaluation, la mise en perspective sur son parcours à condition d'en organiser la structure et le cadre (grille, temps, lieu, postures, référentiel, etc.). Cela contribue au sentiment de sécurité de l'alternant. Tout comme l'évaluation de stage, la visite repose sur les interactions et le dialogue avec le tuteur professionnel et le moniteur. Elle suppose la possibilité et la capacité d'exprimer et expliciter son activité et ses aspirations. Elle s'appuie et participe d'une réflexivité et d'une projection vers de nouvelles activités et expériences. Dans ce processus, la place des interlocuteurs, leur légitimité aux yeux de l'alternant et leur rôle dans la production d'un discours et d'un regard sur soi sont centraux. Engageant une perspective dans le temps, les effets de reliances et de déliances à soi et aux mondes entrent en résonance avec les différentes postures de formation et leur orientation identitaire (construction/transition) ou opérationnelle (performance professionnelle – optimisation du parcours).

1.3. Autoévaluer sa progression au regard des attendus de formation/ métier (usage du livret d'alternance)

Le livret d'alternance constitue un outil central des dispositifs de formation par alternance. Pour les deux terrains d'étude, le livret d'alternance est papier (BP, cf. Annexe 25 -3) ou numérique (ADVf, cf. Annexe 29-3). Nous nous focalisons sur l'autoévaluation réalisée à l'aide du livret. Cet usage est identifié comme une situation interface codéterminée mais hétérorégulée (cf. Figure 44, p. 272). Sur les 40 alternants, 16 font référence au livret

d’alternance, bien plus massivement en formation BP (14, cf. Tableau 19, p. 274) qu’ADVF (2, cf. Tableau 20, p. 275).

1.3.1. Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés

En brevet professionnel

Le livret d’alternance est un document papier remis à chaque alternant en début de parcours de formation. Il comprend une présentation du déroulement de la formation et accorde une large place aux activités et compétences visées. Chacun des blocs est structuré avec les attendus, des grilles d’autoévaluation pour chacune des périodes de stage et une grille d’évaluation destinée à être remplie avec le professionnel. Cette grille est le support de l’évaluation de stage que nous avons abordée par ailleurs. Finalement, le livret intègre l’organisation et les attendus de formation et offre des espaces d’expression des alternants, au fur et à mesure de leur parcours.

En formation ADVF

Le livret d’alternance est hébergé au sein d’un espace numérique auquel les alternants ont accès. Ils y trouvent l’ensemble des documents utiles à la gestion globale de leur formation (présentation de la formation et des blocs de compétences, feuilles d’émargement pour les terrains de stage, règlement intérieur, conventions, etc.). Pour chacun des blocs de compétences, les grilles d’évaluation sont disponibles via un formulaire accessible en ligne. C’est la première promotion pour laquelle cette organisation est mise en place.

1.3.2. Processus et facteurs liés à l’autoévaluation de sa progression

Prenant appui sur les usages identifiés du livret d’alternance en BP (cf. annexes 25-3 et Figure 89) et en formation ADVF (cf. Annexe 29-3 et Figure 102), nous formalisons les éléments participant à une autoévaluation de sa progression au regard des attendus de formation/ métier (cf. Figure 49).

Ressource

La ressource principale de la situation est le livret d’alternance en lui-même, notamment les grilles d’autoévaluation, mais également la formalisation des capacités et activités du métier visé.

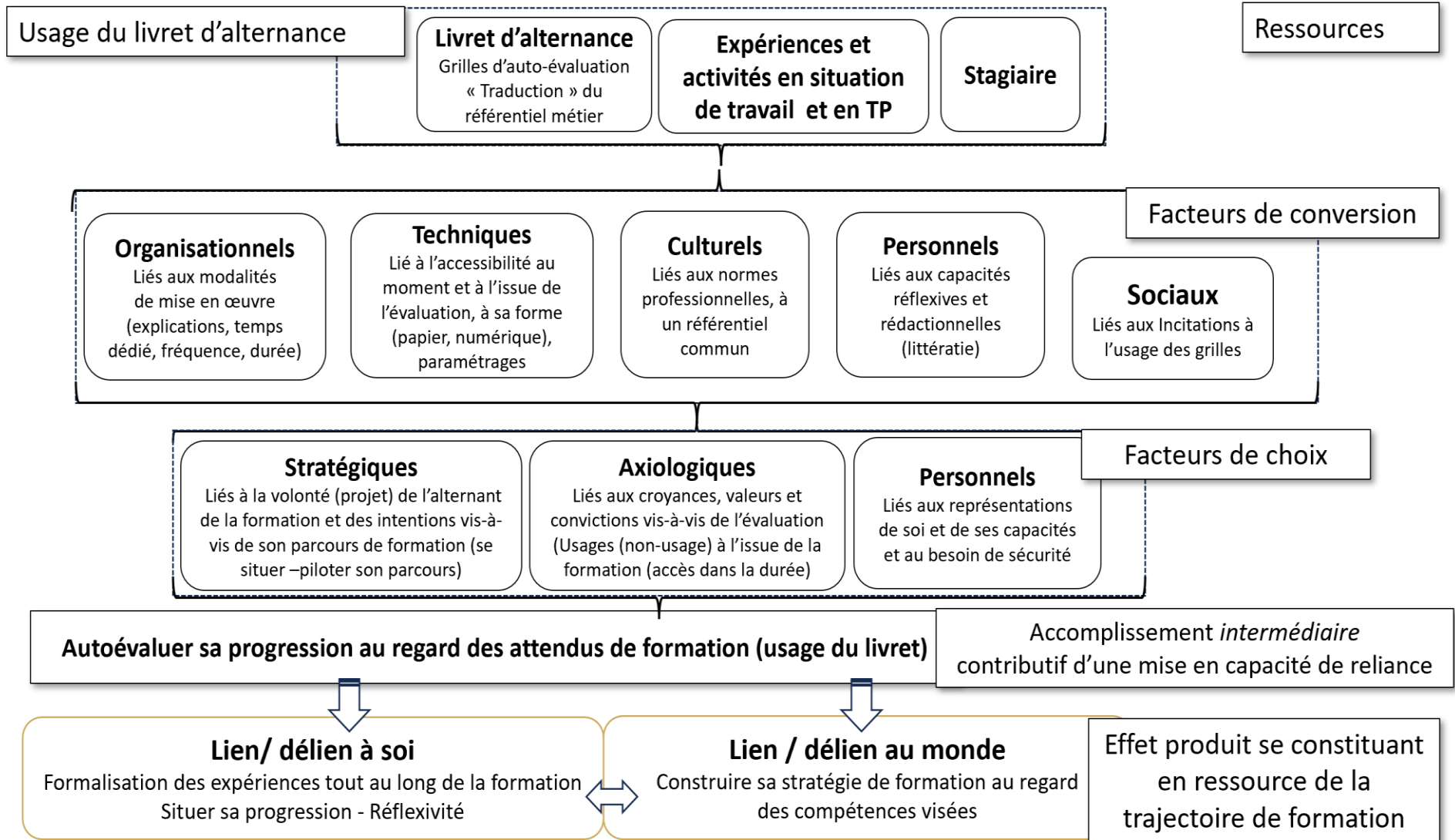


Figure 49 - Autoévaluer sa progression_ activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

Facteur de conversion

Il suppose, de la part de l'alternant une capacité de lecture et d'écriture, en tant que facteur contribuant à l'usage. Dans l'organisation pédagogique, au sein de la formation BP, le fait d'accorder un moment au centre de formation pour renseigner le livret, semble favoriser son usage. Cette pratique n'est pas mentionnée pour les ADVF.

Au-delà, le livret d'alternance en ligne suppose d'autres facteurs de conversion : l'accès à un terminal (téléphone, ordinateur), connecté à Internet. Il suppose également des paramétrages pertinents au regard des intentions visées et donc des compétences de la part des moniteurs. De même, pour l'utilisation, il suppose des capacités numériques de la part des alternants.

Facteur de choix

Pour les alternants en formation BP, les facteurs de choix sont de deux ordres. Certains sont liés à la volonté de situer sa progression professionnelle dans le cadre de la formation (lien à soi). Ce sont davantage les alternants en posture d'orientation qui mentionnent ces facteurs. D'autres sont à associer à la stratégie de formation et de certification, favorisant davantage les liens aux mondes. Cela concerne davantage les alternants en posture d'insertion ou de polyvalence.

Ainsi, les manières de mobiliser l'activité d'autoévaluation sont particulièrement liées aux stratégies des alternants vis-à-vis de la formation. Les alternants adoptant une posture d'orientation se saisissent massivement de cette activité interface, car elle participe de leur projet vis-à-vis de la formation. À l'inverse, les alternants en posture de qualification ne le font pas. Ici, le facteur personnel de choix est lié à la confiance vis-à-vis de son propre regard sur soi.

1.3.3. Situation propice aux liens à soi et aux mondes

Une majorité des discours sur le livret d'alternance est celui des alternants en formation BP (14/16) alors que les alternants en formation ADVF ne sont que 5 à le mentionner. Parmi les 5, seuls 2 mentionnent des reliances/déliances au monde, à travers son usage. Nous nous focalisons donc sur les éléments mis en évidence par les BP. Les 14 alternants mentionnent des liens à soi (11/14) et des liens au monde (11/14) à travers l'usage du livret (cf. Annexe 32).

Liens à soi

L'usage du livret est identifié comme une activité qui permet de faire du lien à soi dans la mesure où il permet de formaliser les expériences, activités réalisées tout au long du parcours. Antonin, Victor, Manon, Thibault, Marius, Ines, Luc ont utilisé le livret tout au long de la formation. Ils ont renseigné régulièrement les activités « on doit marquer toutes nos expériences : si on a fait de la tonte, si on a fait du débroussaillage... Si on a fait telle ou telle activité, on doit le marquer sur notre livret-papier » (Antonin, annexe 67). Nombre d'entre eux ont également utilisé les grilles d'autoévaluation proposées « je m'en suis servi. On a une feuille, on met nos propres appréciations par rapport au stage. On met comment on pense avoir réussi. On remplit tout seul et après j'ai l'appréciation de stage » (Victor, annexe 72). Les alternants qui ont utilisé les grilles d'autoévaluation dans le livret, sont unanimes quant au fait que cela leur permet de voir leur évolution sur l'année, au regard des compétences attendues. « Le livret avec les grilles d'évaluation pour les UC, [...] l'autoévaluation, que j'ai remplie. Ça permet de voir l'évolution sur l'année. [...] C'est bien, ça permet de se situer » (Ines, annexe 74). L'espace d'autoévaluation proposé dans le livret ouvre la possibilité de porter un regard sur soi, en dehors ou en parallèle des évaluations effectuées avec le tuteur ou le moniteur. Tous les alternants ne le mobilisent pas. Ce sont majoritairement les alternants en posture d'orientation (5 sur les 6 en BP) qui développent cet usage et la fonction réflexive qu'ils y perçoivent.

Liens au monde

Le livret d'alternance est le support principal pour réaliser les évaluations de stage et les autoévaluations en BP. Il participe, en tant que ressource, aux relices aux mondes, précédemment identifiées. Le livret est également utilisé par certains au service de leur stratégie de formation, de la construction de leur trajectoire. Frédéric explique ainsi qu'il a utilisé le livret pour construire sa stratégie de choix de stage. Il explique qu'en fonction des capacités notifiées dans le livret, il a choisi de commencer par les activités de maçonnerie, car il savait qu'elles étaient planifiées dans l'entreprise où il allait en stage.

Quand on arrive en septembre, on a notre livret avec les épreuves. Moi, je suis parti dessus déjà d'entrée de jeu donc maçonnerie, je savais que c'était un gros casse-croûte [...] je sais que [l'entreprise] sur son planning à cette période-là il avait tout un muret à monter au collègue. [...]. En même temps, j'ai validé mon UC, ça c'était fait. (Frédéric, annexe 60)

1.3.4. Postures et reliances dans le cadre de l’usage du livret d’alternance

Nous avons constaté que les choix d’usages des alternants sont distincts en fonction de leur posture. En posture d’orientation, l’usage est centré sur l’autoévaluation en mobilisant les grilles proposées alors qu’en posture d’insertion ou de polyvalence le livret sert la stratégie d’insertion ou de certification (cf. Annexe 31).

L’étude de l’usage du livret montre qu’il est orienté en fonction du projet de formation de l’alternant. Il participe, tout comme les deux situations précédemment analysées, à la création de liens à soi et de liens au monde en fonction de cette stratégie. L’autoévaluation de sa progression prend appui sur un dialogue interne vis-à-vis des activités réalisées. En fonction des postures de formation ce dialogue s’oriente sur une meilleure connaissance de soi (se situer en tant que futur professionnel) et/ou sur une projection de soi dans son parcours de formation, voire sa trajectoire professionnelle (piloter son parcours). L’activité réflexive et évaluative est au centre de la réalisation de cette autoévaluation par l’alternant.

Après avoir analysé les processus à l’œuvre dans les trois situations interface codéterminées et hétérorégulées repérées, nous proposons d’isoler les activités sociocognitives qui participent directement à la construction des reliances.

1.4. Regard sur les situations hétérorégulées

Les 3 situations étudiées dans cette section ont en commun d’être toutes codéterminées et hétérorégulées. Nous avons pu constater qu’elles permettent principalement des liens/déliens à soi et aux mondes. À partir de l’étude de leur fonctionnement, nous parvenons alors à identifier les activités interface qui contribuent à produire des effets de reliances au sein de ces situations (cf. Tableau 22). Ce sont des activités interface dans le sens où elles se jouent en situation interface et contribuent à relier les expériences vécues par le sujet dans les différents environnements de formation.

Situations interface		Activités interface	Reliances/ déliances
Hétéroréglée	Evaluation de stage et des activités professionnelles	Narrative discursive Evaluative (synchronique) Réflexive Projective – activités Dialogique (tuteur- alternant)	À soi (orientation) Aux mondes (expert, polyvalent, insertion)
	Partager la visite de stage	Narrative discursive Evaluative (synchronique-diachronique) Réflexive Projective - métier Dialogique (tuteur- moniteur alternant)	À soi (expert, polyvalent, qualification) Aux mondes (orientation)
	Usage du livret d’alternance	Narrative /soi (Auto) Evaluative Réflexive Projective – trajectoire Dialogique (alternant- alternant)	À soi (orientation) Aux mondes (insertion, polyvalent)

Tableau 22 - Situations interface hétéroréglées, leurs activités interface et reliances

Ainsi, les évaluations de stage se situent majoritairement dans un rapport entre soi et le monde professionnel. Ces situations participent à consolider les perceptions qu’ont les alternants de leurs activités professionnelles et donc, de leurs performances et compétences professionnelles, en les confrontant à celles des tuteurs, considérés comme des experts du domaine. La situation d’évaluation de stage est médiée par la grille d’évaluation et par les échanges qui se déroulent entre le tuteur et l’alternant. Dans cette situation, plusieurs activités se réalisent tour à tour : une activité narrative et discursive dans le dialogue avec le tuteur, une activité évaluative, réflexive et projective sur les réalisations effectuées. L’échange est centré sur les activités professionnelles. L’évaluation porte sur un temps court ; elle participe à faire expérience du vécu de stage. Pour ce qui concerne la situation de visite de stage, les activités mobilisées sont de même nature. En définitive, la distinction porte sur l’étendue de l’objet d’échange. Là où l’évaluation porte principalement sur l’activité, la visite de stage porte sur le métier, sur le projet de l’alternant vis-à-vis du métier. Enfin, l’usage du livret d’alternant mobilise tout autant les activités narratives, évaluatives, réflexives et projectives. Nous avons constaté que le livret sert à la fois dans une démarche de collecte d’indices des évolutions professionnelles au cours du parcours et de projection dans une trajectoire de formation, de certification et de développement professionnel.

Les situations hétéroréglées sont propices aux reliances à soi et aux mondes. Elles se composent de quatre activités interface : narrative, évaluative, projective et dialogique. Ces activités, menées en confrontation avec le tuteur professionnel et le moniteur, participent à des processus de reconnaissance et d’accompagnement à une professionnalité émergente (Jorro, 2009, 2011a, 2011b, 2015). Ces situations, si elles mobilisent toutes un dialogue avec soi-même ou avec des personnes référentes au service du parcours de formation ne développent

pas de liens aux autres. Celui-ci se constitue davantage en tant que facteur de conversion des situations à travers la qualité des interactions et du dialogue. Nous portons maintenant un regard sur les situations coréglées et autoréglées.

2. Situations coréglées et autoréglées

Comme dans la section précédente, nous observons chacune des situations à travers le prisme des capacités en tant que sous fonctionnement d'une mise en capacité à construire et s'approprier des liens entre les expériences vécues au sein des différents environnements de formation qui composent le dispositif. Dans cette section, nous abordons 3 situations : le retour de stage, les échanges entre pairs et la production de savoirs comme participant à formaliser et confronter son expérience, condition de la reliance (cf. Figure 46, p. 285).

2.1. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres (Retour de stage)

Une seule situation est définie comme codéterminée et coréglée : le retour de stage (cf. 3.1, chapitre 7). Pour 31 alternants (13/16 pour les BP, cf. Tableau 19, p. 274 et 18/24 pour les ADVF, cf. Tableau 20, p. 275) le retour de stage est considéré comme une situation interface. C'est celle qui ouvre à la plus grande variété de reliances (cf. Annexes 25-5, 29-5 et 33).

Dans sa forme traditionnelle, pour les deux terrains d'étude, le retour de stage se réalise le lundi qui suit une période de stage, au retour au centre de formation. Il se réalise en groupe avec tous les alternants et le responsable de formation. Il présente l'occasion de partager leurs expériences vécues sur le terrain professionnel, leurs activités réalisées, découvertes, difficultés et apprentissages. Le retour de stage correspond à une situation interface comprenant une unité de temps et de lieu qui est relativement ritualisée. Il s'appuie sur le partage entre pairs des travaux réalisés pendant la période de stage précédente. Le formateur est présent et participe à l'animation de ce temps qui prend généralement la forme d'un « tour de table » où « chacun parle de son expérience ». La parole est donnée à chacun, tour à tour.

2.1.1. Présentation de la situation dans chacun des dispositifs

En brevet professionnel

Cette activité a lieu sur une demi-journée voire une journée. Sa durée semble variable en fonction des sessions de formation. Les discussions portent sur ce qui s'est passé en stage. Chacun partage les activités qu'il a réalisées et le bilan qu'il en fait, qu'il soit positif ou négatif. Les alternants ayant réalisé un *book* numérique peuvent prendre appui sur celui-ci lors du partage des activités.

En formation ADVF

Sa réalisation se déroule sur une demi-journée, le matin du retour de stage. Tout comme pour le Brevet professionnel, il est l'occasion d'un partage des activités et des perceptions des alternants sur leurs expériences et réalisations de stage. Pour ce qui concerne les alternants du second site de formation, c'est lors du retour de stage que se réalise le *rapport de stage*. Celui-ci correspond, en définitive, à la communication, par la formatrice, des évaluations faites par les tuteurs professionnels des alternants.

2.1.2. Processus et facteurs liés à l'expression et la confrontation de ses expériences

Dans cette section, nous revenons sur les ressources et les facteurs contributifs d'une mise en capacité de relier à travers l'expression et la confrontation de ses expériences à celles des autres lors des retours de stage. Les annexes 25-5 et 29-5 abordent de manière développée le fonctionnement des situations en formation BP et ADVF, nous proposons une synthèse en Figure 50.

Ressources

Les expériences de stage de chaque alternant constituent la première ressource du retour de stage. Pour le groupe de BP, le récit d'activité s'appuie également sur le partage de photos des réalisations au sein du groupe via un *book* numérique. Dans le cas de la formation ADVF, il n'y a pas de support proposé spécifiquement pour ce temps d'échange. Il s'appuie donc, en tout premier lieu sur les expressions de chacun des alternants que l'animation du responsable est destinée à favoriser.

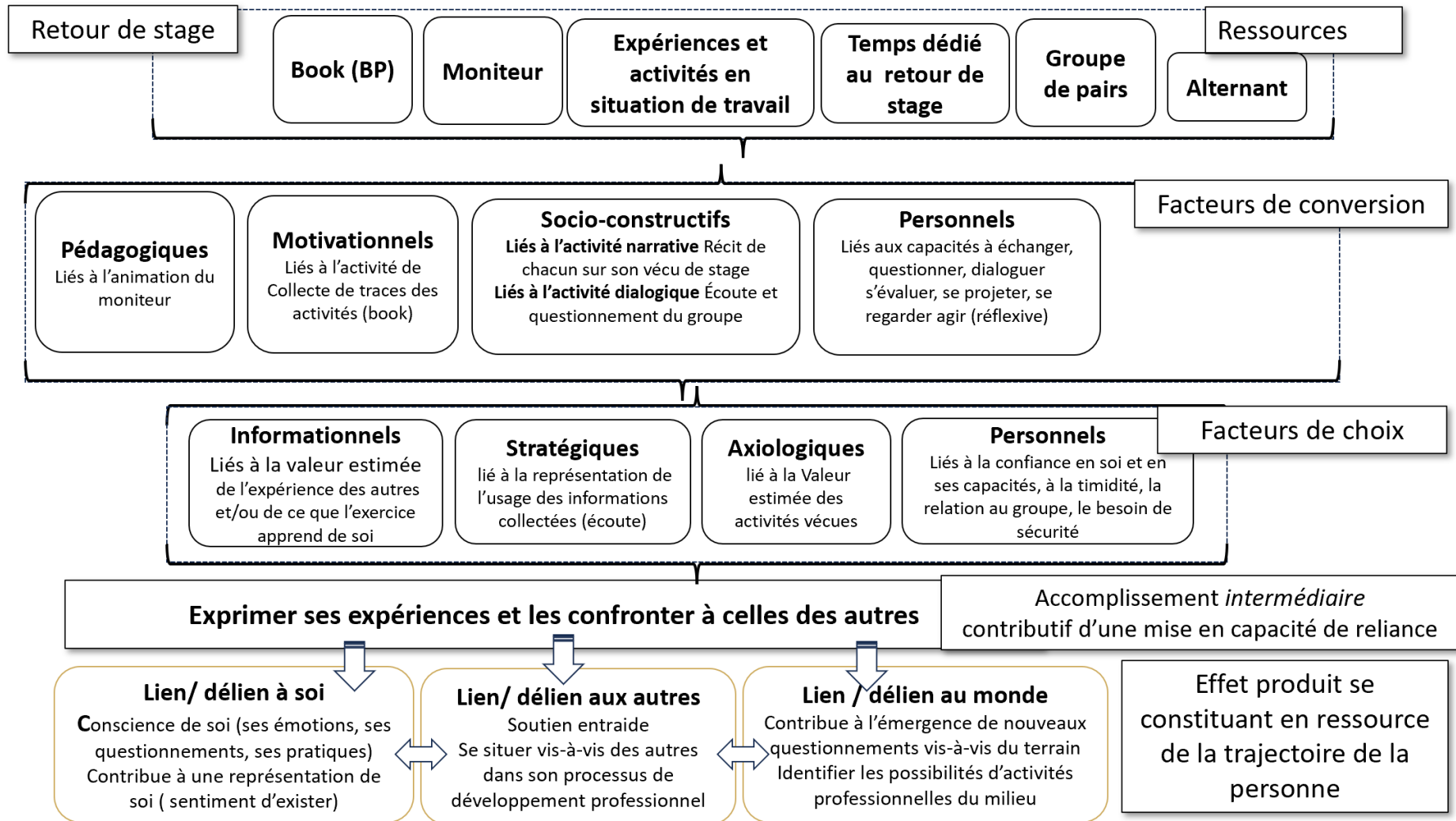


Figure 50 - Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres lors des retours de stage_ activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

Facteurs de conversion

Le rôle de l'animateur de ce temps de retour de stage est important. Nous avons vu, par exemple, que pour les alternants du second site de formation ADVF, le déroulement se réalise en deux étapes distinctes : le *rapport de stage*, puis le retour de stage.

Le lundi même on arrive à 8h00, on fait le rapport direct. Comme ça, ça ne traîne pas, on ne s'inquiète pas. [...] Il y a un moment pour dire ce qui a été retourné par nos tuteurs de stage finalement et nous dire aussi comment nous avons vécu les choses, savoir comment on s'est senti, savoir comment ça s'est passé, si on a bien aimé... (Lucia, annexe 49)

Le rapport de stage prend appui sur la restitution par la formatrice d'une évaluation par le tuteur. Seule la formatrice rend compte *du rapport de stage*, alors que le retour de stage s'appuie, tout comme pour les autres groupes, sur l'expression des alternants sur leur vécu. Parmi les facteurs de conversion, la capacité à s'exprimer, à écouter des personnes engagées dans la situation se révèle essentielle. La mobilisation des photographies pour le groupe de BP permet d'amorcer plus facilement les échanges sur les activités (nous y reviendrons dans la section dédiée à cette production). Au-delà, le climat du groupe, l'écoute, la bienveillance des membres vis-à-vis de l'expression de chacun jouent un rôle important, tout comme l'écoute, la participation du groupe, mais aussi la manière dont le moniteur anime les échanges.

Facteurs de choix

Prenant appui sur les expériences des participants, le retour de stage suppose une volonté de partager. Parmi les facteurs de choix, le regard que chacun porte sur ses propres activités, sur leur intérêt pour le partage est déterminant. Accepter de s'exprimer sur le stage suppose qu'au sein du groupe, une attention et une écoute soient installées, mais également que la personne se sente suffisamment en sécurité pour livrer ce qu'elle souhaite de son expérience. Les personnes que nous avons identifiées comme les plus timides ou qui nous l'ont indiqué (Mona, Alexia, Liana, Manon, Kylian) sont également celles qui ne mentionnent pas cette situation comme interface. La réciprocité partagée avec les membres du groupe contribue à l'installation d'une activité de récit de soi et d'écoute de l'autre. Les informations collectées sur les activités, les techniques ou le secteur professionnel sont les raisons qui incitent à écouter les autres, soit pour son propre intérêt (lien à soi/lien au monde), soit par intérêt et égard pour l'autre (lien à soi/ lien aux autres).

2.1.3. Liens perçus par les alternants

Pour les 31 alternants qui identifient le retour de stage comme une situation interface, les reliances développées sont diverses. 20 identifient des liens à soi, 19 des liens aux autres, 17 des liens aux mondes. La situation est le plus souvent décrite comme propice, de manière conjointe, à des liens à soi et aux autres (8) ou des liens aux autres et aux mondes (11) (cf. Annexe 32). Seuls 4 alternants mettent en évidence des déliances à soi (1), aux autres (1) ou aux mondes (4). Cependant, les retours sur cette activité sont variables en termes de mise en capacité de reliance comme de prise de conscience de cette mise en capacité.

Liens à soi

Au regard des discours des alternants, le retour de stage se révèle comme une situation de création de lien à soi, par la possibilité offerte de partager ses émotions, le contenu et les résultats de son travail, donne une place importante à l'expression de chacun sur ses ressentis vis-à-vis du stage réalisé. « On reparle du stage quand on revient au centre [...]. Ils demandent si ça s'est bien passé, si on a aimé, pas mal de questions. Et puis bon, on parle avec notre groupe de ce qu'on a fait, de ce qu'on a aimé » (Elsa, annexe 59). Baptiste explique que le moment de retour de stage est l'occasion, pour lui « de travailler sur l'autoévaluation, sur le collectif, sur le dire [...] ». Ses attentes vis-à-vis de ce moment montrent son attachement à un accompagnement à la réflexivité. Il estime en effet que le retour de stage est l'occasion de porter un regard sur soi qui peut manquer son objectif du fait d'une attention parfois trop focalisée, à son goût, sur des dimensions techniques. Il apprécie l'utilité et l'intérêt de cette situation, mais identifie l'exigence de son animation.

Le retour de stage, par la possibilité qu'il offre d'exprimer son vécu, d'être écouté et d'échanger avec les autres sur ce vécu, représente un moment propice à la prise de recul sur celui-ci. Cela peut être un moment valorisant, car chacun a la possibilité de s'exprimer. Il participe à un sentiment d'exister vis-à-vis de soi-même, comme vis-à-vis des autres dans un cadre sécurisé.

Liens aux autres

Le retour de stage apparaît comme un moment de soutien entre les membres du groupe de formation vis-à-vis des expériences de stage. « On parle de ce qui a été difficile. [...] Il y a un garçon. Il a eu un décès. Bon après, je ne sais pas si ça lui a fait du bien d'en parler ici, mais il nous l'a raconté... » (Blanche, annexe 50). Il contribue également à créer de l'entraide entre les membres du groupe comme l'explique Frédéric qui a permis à Manon de trouver un stage

après ce moment d'échange. Ces relations aux autres membres du groupe contribuent à constituer un début de communauté professionnelle. Dans le discours des alternants, l'écoute des autres participe à se situer, situer ses propres expériences, voire à repérer celles qui sont également possibles dans le parcours de formation.

C'est important [...] parce qu'on peut voir notre évolution en fait en fonction des profils des stages. Et même moi ça m'intéresse de savoir pour les autres, ce qu'ils ont fait parce que, par exemple, en stage, il y en a qui ont fait des capiluves et moi je n'en ai pas fait. Du coup, là, on l'apprend mais je vois qu'il y a des choses qu'en fait je ne connais pas encore. (Blanche, annexe 50)

Le partage des expériences avec les autres contribue ainsi au développement d'un regard sur son propre parcours, favorisant une forme d'autoévaluation des apprentissages et activités.

Chacun va raconter ce qu'il a pu vivre en stage. Et ça, c'est important parce que ça permet de voir aussi comment les autres ont vécu et un peu s'identifier, se dire : voilà, ils ont pu faire ça et faire ça et puis même aider. Moi, je sais que si je peux aider tout le monde, j'aide tout le monde. Et comme je suis un peu plus avancée que les autres vu que j'ai vu beaucoup de choses en stage, des fois on peut me poser des questions et il y a un échange qui se fait et c'est super important et ça on peut revenir sur... si on n'a pas vu telle chose en stage on peut revenir sur en cours. Si jamais je tombe sur ça à l'épreuve ou dans la vie professionnelle. (Aline, annexe 54)

Comme l'indique Aline, le regard sur soi-même, favorisé par le retour de stage, génère l'émergence de questionnements, en lien avec les problématiques de terrain. À l'issue de ces échanges, les cours se structurent en réponse aux problématiques rencontrées par les alternants sur le terrain de stage (lien aux mondes).

Liens aux mondes

Le retour de stage contribue à la connaissance du réseau et l'acquisition d'une culture professionnelle. Il joue également un rôle de socialisation professionnelle (Ines / Iris). Lorsque plusieurs alternants ont effectué des stages au sein de la même structure, cela permet en miroir de savoir « ce que l'autre a pensé de la structure » (Ines, annexe 74). Le panel des activités présentées par les uns et les autres contribue à se situer vis-à-vis du métier et des possibilités qu'il offre. « Ça permet de voir déjà ce que les autres ont vu et la façon de travailler des autres entreprises aussi » (Victor, annexe 72). L'activité développe une connaissance du milieu dans lequel les alternants projettent de s'insérer.

Même pour nous après parce que, si on projette de travailler dans telle ou telle entreprise, on sait déjà quelle expérience a eu un des stagiaires qui y a été. [...] Enfin, comme les lieux de travail sont assez proches, on sait pour la suite, vers où aller. (Ines, annexe 74)

Ainsi, le retour de stage participe à identifier les activités professionnelles possibles dans les structures. Il favorise une meilleure connaissance de l'environnement professionnel et contribue au développement d'un réseau professionnel.

Ça permet de connaître les structures même si t'as pas fait les stages mais que t'en as entendu parler. [...] Et, ce qui est bien aussi sur les retours de stage, c'est qu'on échangeait, on disait : « Voilà, moi j'étais dans quelle boîte. Ils font ça, ils sont comme ça. » Donc ouais, ça donne des repères, ça donne un peu plus de clarté sur... avec quelle boîte avec qui potentiellement travailler, quoi. Qui aller démarcher, qui aller voir parce que tu sais qu'eux sont plus sur telle partie du boulot et que c'est ce que tu veux faire sur le moment donc... oui, c'est enrichissant. Et puis on garde les contacts donc voilà, notre réseau professionnel s'est forcément enrichi. Léandre, annexe 73

Finalement, au regard des discours des alternants BP, la situation de retour de stage nous semble davantage concourir à la construction d'une socialisation et l'élaboration d'une représentation d'un monde professionnel : identification des structures, des activités, des ambiances et des personnes clefs dans un rayon proche, correspondant au cercle possible d'insertion professionnelle. Pour les ADVF, le lien à soi et aux autres est davantage affirmé, plus qu'une construction d'un monde professionnel commun. Les ADVF du groupe antenne mentionnent des déliances aux mondes en rapport avec les restitutions d'évaluation réalisées lors des retours de stage. Ceci, lorsqu'elles sont en dissonance par rapport à la perception individuelle de l'alternant.

Le retour de stage offre l'opportunité de produire un récit narratif sur les activités réalisées et d'échanger à leur propos avec les autres. La situation permet un discours sur soi et participe à un sentiment d'exister vis-à-vis de soi-même et du groupe. Du point de vue de la personne qui partage son expérience, cette activité offre l'opportunité de produire un discours réflexif. Elle génère de manière assez hétérogène et composite des liens à soi, des liens aux autres, des liens aux mondes.

2.1.4. Postures

Concernant les reliances perçues dans la situation de retour de stage, les postures des alternants vis-à-vis de la formation ne montrent pas de grandes variations entre elles. En effet, les alternants adoptant des postures d'orientation, d'expertise ou de polyvalence, développent des reliances à soi, aux autres et aux mondes de manière équilibrée dans la situation quel que soit le dispositif et la forme d'animation vécue (cf. Annexe 33). Des distinctions sont un peu plus marquées pour ce qui concerne les alternants en posture d'insertion qui développent de

manière plus exclusive des reliances à soi et/ou aux autres (Anouk, Noëlie, Clémence, Elsa, Antonin, Anthony) et moins de reliances aux mondes. De même, les alternants en posture de qualification sont ceux qui développent le moins les reliances aux autres dans cette situation.

Le retour de stage correspond à une situation complexe où se jouent de nombreuses interactions avec les autres, avec le(s) monde(s) et avec soi-même. Au cours de cette situation, les activités interface mobilisées sont tour à tour narratives, évaluatives, interrogatives à travers un dialogue avec les autres et/ ou avec le moniteur. Les liens à soi et au(x) monde(s) de l'alternant se trouvent, dans la situation, mis en dialogue avec les représentations et expériences des autres contribuant à créer un sentiment de communauté ou de divergence au sein du groupe. Si nous n'avons pas constaté de différences marquées entre les postures, nous en avons identifié entre les dispositifs. Il semble ainsi que les modalités d'animation jouent dans cette différence entre les deux dispositifs. Au-delà, l'image de soi des participants et leur besoin de la restaurer (plus marquée en ADVF) pourrait trouver, dans la situation de retour de stage, une opportunité de s'actualiser à travers la relation et la confrontation aux autres.

2.2. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs)

Les échanges entre pairs correspondent à une situation interface plus informelle. En effet, elle apparaît dans le discours des alternants, comme participant à des reliances, grâce aux possibilités qu'elle donne de s'exprimer sur ses expériences et de les confronter à celles des autres. Ces échanges entre pairs sont plus développés en tant qu'interface, dans le discours des alternants en formation ADVF (12/24) (cf. Annexe 29-5) que BP (3/16) (cf. Figure 51).

2.2.1. Situations d'échange au sein du groupe

Les situations d'échange au sein du groupe ont lieu en présence, au centre de formation. Les membres du groupe partagent de manière informelle autour du café, les situations vécues, tant dans le domaine professionnel que personnel. En plus du canal de réseau social créé par l'équipe pédagogique, les groupes ont créé leur propre canal de discussion. « On s'est créé un groupe sur Messenger pour se dire : Bon stage... Comment ça se passe ? Voilà, pour discuter... » (Jeanne, annexe 55). Ces diverses situations d'échange de groupe sont identifiées comme propices aux liens aux autres (10/12), aux liens à soi (4/12), aux liens aux mondes (1/12).

2.2.2. Processus et facteurs liés à l’expression et la confrontation de ses expériences

Ressources

Les échanges au sein du groupe dépendent de ses membres et de leur volonté de partage. Ainsi, la ressource principale est constituée du groupe de formation, éventuellement du réseau social choisi pour communiquer à distance.

Facteurs de conversion

Lors des animations en présence en début de formation et lors des périodes à distance, la manière dont les monitrices encouragent les échanges dans ces petits groupes de formation, constitue un facteur de conversion majeur. La création du réseau social de groupe, avec son fonctionnement en simultané, fluidifie les échanges entre les alternants, notamment lors des périodes d’activités à distance. D’autre part, les interactions à distance favorisent des discussions partagées entre tous les membres du groupe tel que l’explique Alexia : « au contraire, des fois, à distance, on arrive mieux à parler avec certaines personnes qu'on arriverait moins à parler en vrai » (Alexia, annexe 37).

Facteurs de choix

Les échanges à distance contribuent à créer un sentiment de présence entre les membres du groupe. Ceux-ci viennent compenser le sentiment d’isolement à distance. Notons que les sujets échangés (formation, situations et activités vécues) favorisent le partage entre ses membres.

Dans le cas de la formation ADVF, qui mobilise davantage de temps de formation à distance, nous constatons une place plus importante dédiée à ces échanges dans le discours des alternants. Les alternants seraient-ils plus conscients de l’importance de ces échanges du fait de leur place et de leur pratique dans la formation à distance ?

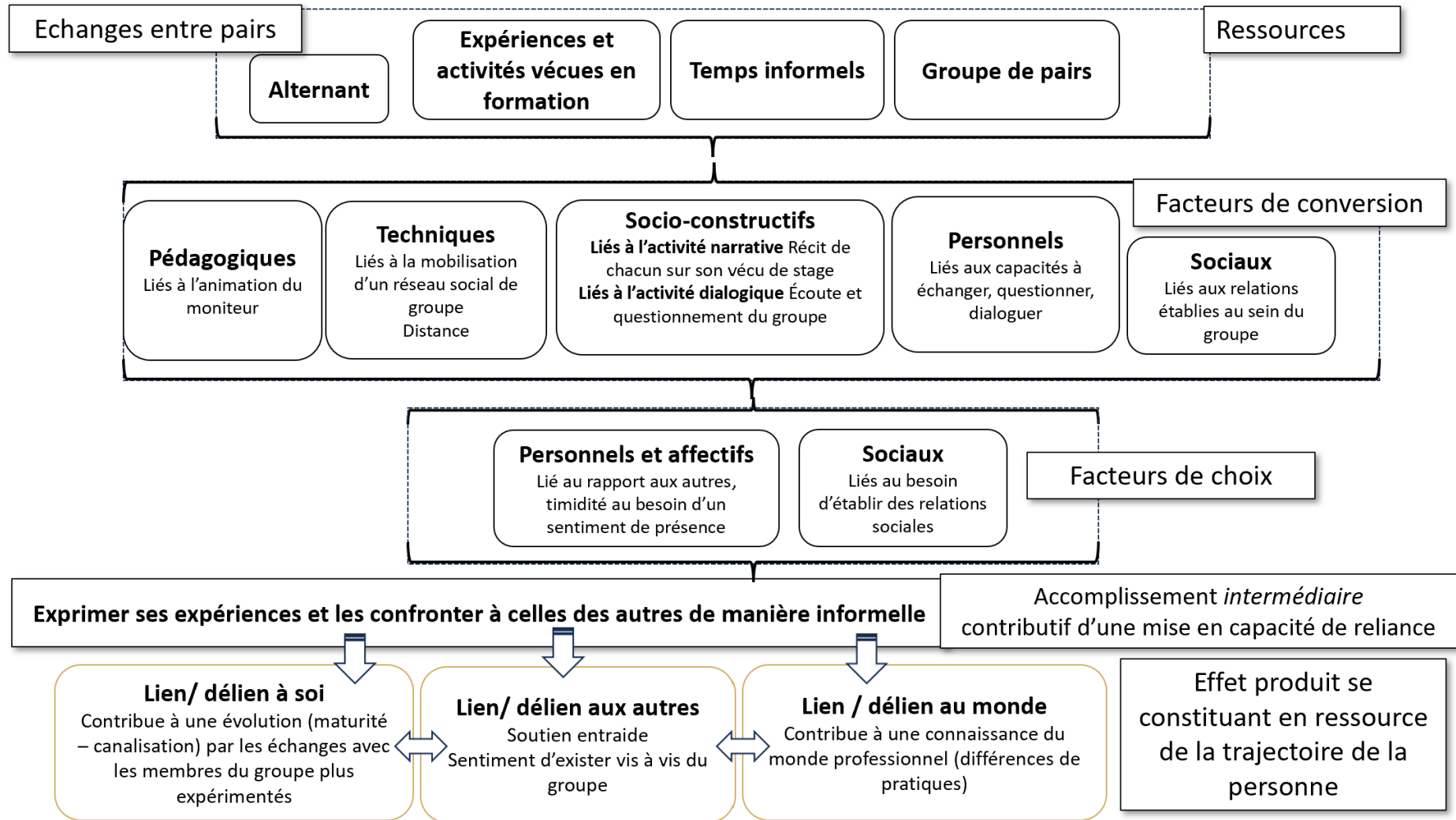


Figure 51 - Exprimer et confronter ses expériences à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs) _activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

2.2.3. Situation propice aux liens aux autres

Le discours des alternants met principalement en évidence les liens aux autres développés au travers des échanges qu'ils aient lieu en présence ou via leur réseau social de groupe. « On parle beaucoup entre nous, entre collègues ou avec les formateurs. On parle beaucoup, on s'écoute beaucoup [...]. On dit aussi ce qui ne va pas parfois » (Anouk, annexe 46). Les échanges réalisés à distance portent sur les activités de formation lors des périodes de formation à distance ou sur les activités de stage.

Les dialogues qui s'instaurent, et que les alternants rapportent, sont liés à un soutien mutuel, une entraide en rapport avec la réalisation des activités : « quand quelqu'un n'arrive pas à faire quelque chose, pareil, on vient l'aider ou on lui explique » (Alexia, annexe 37). Cassandre explique que ce soutien est d'autant plus important lors des activités à distance.

C'est très bien parce que, je veux dire, on est tous ensemble, même quand on est à distance. [...] Je pense que c'est important comme soutien pour réaliser les activités à distance parce qu'il y a toujours quelqu'un avec nous. On est toujours soutenu mais dès qu'il y a un truc qu'on n'arrive pas [...]. (Cassandre, annexe 39)

Parce que chacun a la possibilité de partager ses difficultés, les échanges participent à se sentir soutenu, consolide un sentiment d'appartenance et d'exister vis-à-vis du groupe qui est proche, soutien, aidant (Justine, Alexia, Cassandre).

Ces échanges favorisent également un lien aux mondes dans le sens où, même en dehors des retours de stage, les alternants discutent de leurs expériences entre eux, partagent des techniques ou des astuces de métier. Ils identifient par exemple, tel que le signale Liana, des différences de pratiques entre le terrain professionnel et l'école.

On parle entre nous de ces différences. En fait, à chaque retour. Même pendant le stage, on discute un peu sur les façons de faire et tout. Et on se dit : mais entre ce qui se passe à l'extérieur et puis en centre directement de formation c'est différent. (Liana, annexe 40).

Enfin, les plus jeunes du groupe (Marceau, Ana) expliquent que les discussions avec leurs aînés leur permettent de se canaliser, de gagner en maturité : « l'expérience de vie, avec l'expérience qu'ils ont eue dans leur vie, ça m'aide aussi quand ils m'expliquaient » (Marceau, annexe 44). Alizée explique que le regard qu'elle porte sur elle-même a évolué à travers les échanges qu'elle a pu avoir au sein du groupe, plus qu'en stage.

Pour ce qui concerne cette situation, nous n'avons pas identifié de différences de reliances à associer aux postures de formation des alternants. Lors des échanges informels, les activités

mobilisées sont proches de celles du retour de stage. Les alternants expriment tour à tour leurs expériences et activités et/ou écoutent, dialoguent, questionnent leurs pairs. Les échanges informels au sein du groupe semblent être l’occasion d’échanger sur les écarts et les différences de pratiques au sein du stage ou dans les activités pédagogiques en présence ou à distance. Ils sont orientés sur les activités réalisées ou à réaliser au-delà des interactions liées à la vie sociale d’un groupe. Le fait que les échanges de groupe soient plus marqués au sein du groupe ADVF laisse à penser que l’instauration de ces interactions à distance contribuerait à leur donner un rôle plus important au sein du parcours de formation.

2.3. Formaliser ses expériences dans une perspective de partage (production de savoirs)

La situation *production de savoirs* prend appui sur les activités réalisées par l’alternant afin de réaliser un travail sur ces expériences *a posteriori*. Le principe commun de la production de savoirs est de formaliser ses expériences afin de produire des savoirs sur celles-ci. Les manières de formaliser diffèrent pour les deux dispositifs étudiés. Pour l’un, il s’agit d’une collecte de traces d’activités (photos) à déposer dans un *book* ou portfolio numérique. Pour l’autre, il s’agit d’une production écrite sur des activités clefs en lien avec les capacités visées par la formation. La fonction des deux productions n’est pas la même, recueil de traces laissé au libre choix de l’alternant d’un côté, structuré et obligatoire pour la certification de l’autre. 31 alternants sur les 40 interviewés, mentionnent la situation de production de savoirs comme une situation particulièrement propice à la formalisation et au partage de ses expériences (16/16 pour les BP, cf. Tableau 19, p. 274 et annexe 25-5) (15/24 pour les ADVF, cf. Tableau 20, p. 275 et annexe 29-6). Nous proposons une synthèse de processus en Figure 52.

2.3.1. Présentation de la situation dans chacun des dispositifs

En brevet professionnel

Chacun des alternants dispose d’un « mur » virtuel où il peut déposer les traces de ses activités, chacun a le choix de le faire ou non. Le but est de rassembler, sur un mur virtuel, les photos de réalisations professionnelles. Les photos assemblées peuvent être utilisées comme traces d’activité pour la certification du BP. Ils sont 12 sur 16 à avoir constitué un *book*.

En formation ADVF

Pour la formation ADVF, la production de savoirs prend une forme plus classique. Elle s'appuie sur le dossier professionnel à réaliser pour la certification professionnelle. Le cadre de production est prescrit par le certificateur. Les travaux à réaliser se font en ligne à l'aide d'un traitement de texte collaboratif partagé avec les deux monitrices responsables qui accompagnent la formalisation de l'écrit.

Le dossier professionnel, c'est surtout après chaque période de stage. On explique une activité qu'on a fait sur chaque lieu de stage, on explique en détail qu'est-ce qu'on a pris en matériel, avec quelle personne on a travaillé, quel organisme... Après, on peut choisir une ou plusieurs activités qu'on a faites, situations. (Liana, annexe 40)

Tous les alternants en formation ADVF rédigent le dossier professionnel, essentiellement pendant les périodes d'activité à distance ou lorsqu'ils le souhaitent. Il est présenté au jury lors de l'examen final et peut servir de support aux échanges.

2.3.2. Processus et facteurs de mise en capacité de reliance

Ressources

Pour le Brevet professionnel, le *book* est réalisé sur un support numérique à partir des photographies de réalisations de terrain. L'ensemble du groupe a accès aux travaux de ses pairs. Pour les ADVF, de même, la ressource principale reste l'activité professionnelle réalisée et à partir de laquelle un écrit sera formalisé sur un traitement de texte en ligne. Le moniteur accompagne cette production à distance.

Facteurs de conversion

Au-delà, l'accessibilité du support via le téléphone et la mobilisation de beaucoup de photographies et peu de textes favorisent sa mobilisation. De même, la perspective d'un partage avec le groupe et le moniteur au retour d'alternance engage davantage à réaliser l'activité, tout comme l'idée de pouvoir utiliser ces traces en référence pour la validation d'une épreuve certificative. Si elle est volontaire, la dynamique de réalisation prend appui sur une animation du moniteur qui soutient les démarches des alternants par le regard porté sur chacun des *books* et leur mobilisation lors des séances de formation. Ainsi, l'ensemble du groupe mentionne une dynamique qui s'estompe au fil de la formation, lorsque l'étayage s'estompe de la part du moniteur.

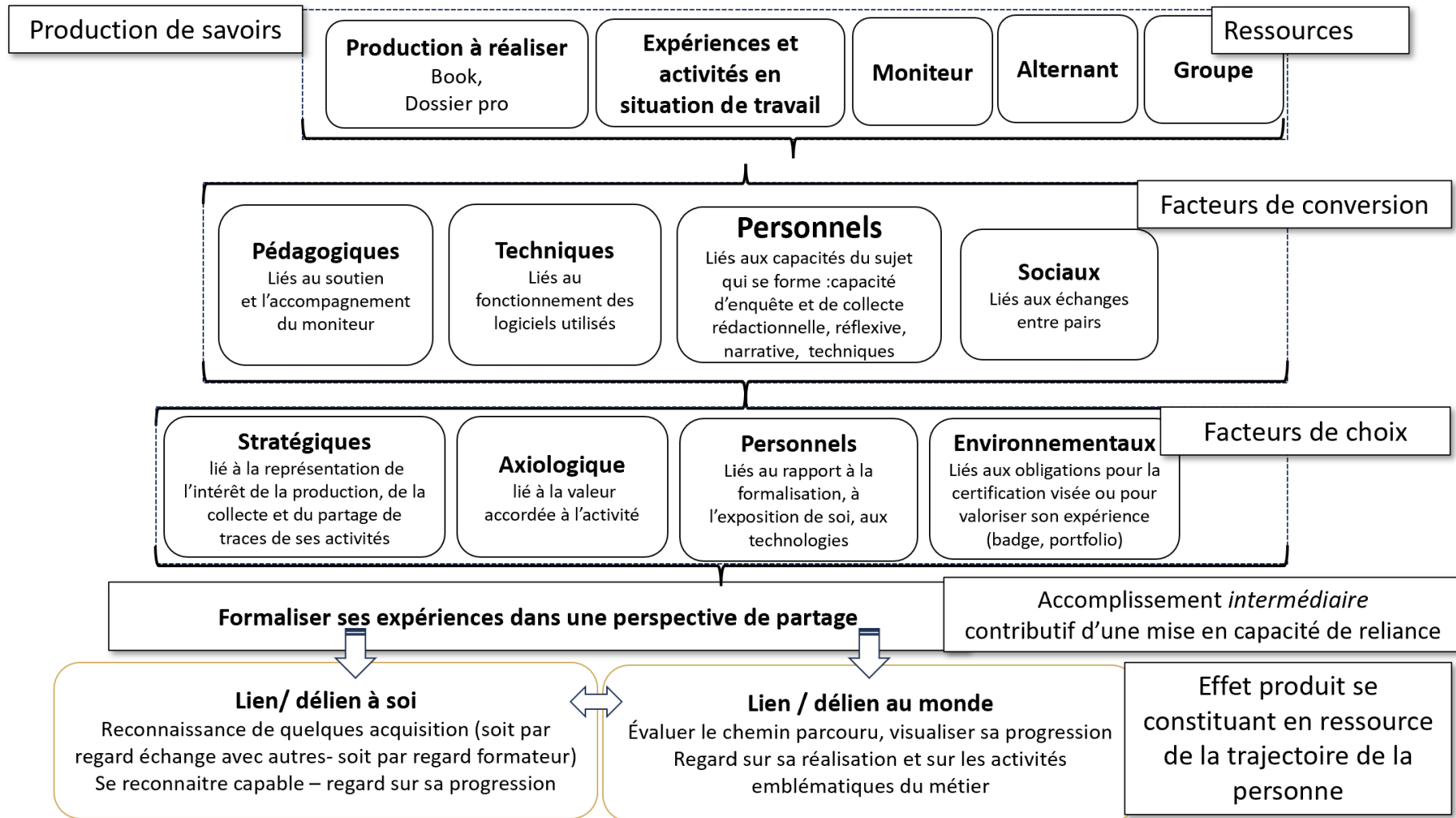


Figure 52 - Formaliser ses expériences dans une perspective de partage _ activité contributive d'une mise en capacité de reliances à soi et aux mondes

Pour les ADVF, la production de l'écrit rencontre quelques obstacles (lexicale, grammaticale, digitale, etc.) pour certaines personnes (Mona, Marceau). Mais les alternants les surmontent dès lors qu'ils prennent conscience que c'est pour eux et pour faciliter les échanges au moment des jurys. La réalisation du dossier lors de moments personnels, à distance, favorise la réflexivité, tel que l'explique Ana

Le dossier professionnel j'aime beaucoup l'idée parce qu'il y a des choses qu'on n'arrive pas forcément à exprimer au niveau des activités. Et donc, le fait de l'écrire quand on est en distanciel, qu'on est tout seul, il y a des trucs qu'on peut exprimer qu'on n'ose pas forcément exprimer. C'est des choses que tu ne dirais pas forcément le lundi quand on fait les retours de stage. Il y a des choses aussi qu'on ne pense pas forcément à dire et quand on fait le DP. On se dit : tiens, j'ai oublié de rajouter ça. (Ana, annexe 41)

Lors des temps dédiés à l'écriture, l'accompagnement des responsables de formation favorise l'expression des expériences professionnelles de l'alternant. Néanmoins, le fait d'associer la production exclusivement à la certification réduit la valorisation du travail réalisé. Celui-ci pourrait faire l'objet de partages entre pairs, par exemple. Ainsi, la diversité des reliances développées dans les groupes de formation ADVF lors de cette situation est moindre pour les BP (cf. Annexe 34).

Facteurs de choix

Les deux productions proposées aux alternants sont mises en lien avec la certification visée. Pour l'une de manière obligatoire et pour l'autre, dans une logique d'étayage. Avec la mobilisation du numérique, elles visent à faciliter le partage et l'accès aux éléments produits, mais obligent également à réaliser l'activité du fait du regard de l'autre sur celle-ci (les pairs, le moniteur, le jury).

Pour les BP, la volonté des alternants de ne plus utiliser massivement le numérique, constitue un facteur de choix. Dans le *book* réalisé, la production est adressée autant à soi qu'aux autres (groupe, équipe pédagogique, tuteur professionnel). Si l'alimentation du *book* peut prendre part à une reconnaissance, certains alternants ont choisi de ne pas réaliser l'activité pour cette raison, parce qu'ils étaient moins enclins à s'exposer. Pour ce qui concerne les ADVF, la production est individuelle. Le rapport à l'écrit et le temps à y consacrer, représente un facteur de choix important, au-delà de la certification.

Pour ce qui concerne les BP, pour lesquels la production est traitée collectivement, le partage des photographies offre la possibilité aux alternants de comparer leur expérience à celle des autres. Iris mentionne l'intérêt de « voir le suivi de chacun » tout comme Léandre :

c'est intéressant et c'est bien d'échanger sur ce qu'on fait, ce qu'ont fait les autres. Et si on ne le fait pas, ça permet de questionner un peu plus sur comment il a fait, sur quoi il a galéré. Oui, je trouve ça intéressant comme procédé, d'avoir un support pour échanger et pour garder les traces des activités et de ma progression. (Léandre, annexe 73)

Pour les alternants, l'intérêt de cette collecte de photos tient davantage à la possibilité d'amorcer des échanges avec les autres à partir de ces traces d'activités (Léandre, Marius, Luc, Ines et Anthony). Ces échanges sont initiés lors des retours de stage ou en cours, en lien avec une pratique professionnelle déterminée. Ils sont également prolongés de manière informelle, au gré des discussions et en fonction des intérêts partagés (Léandre, Luc, Marius).

2.3.3. Liens

La situation de production de savoirs représente une situation fréquemment mentionnée par les alternants. Les liens qu'ils estiment développer sont à la fois des liens à soi (25/31) des liens aux autres (7/31), des liens aux mondes (13/31) et, dans une moindre mesure, des déliances au monde (8/31)⁸⁶.

Lien à soi

Dans le discours des alternants, la production réalisée participe significativement à un lien à soi (25/31). D'abord parce qu'elle permet de prendre conscience de sa progression.

Ça permet de voir comment tu faisais au début et comment tu fais maintenant. Je vois des écarts. Ça confirme l'évolution et je me dis que ce chantier-là en début d'année sur lequel j'ai passé 3 heures, j'en mettrai peut-être plus qu'une maintenant. Donc ouais, c'est bien de voir comme ça les preuves de l'évolution et la progression. Je ne sais pas s'il y'a possibilité de garder un lien avec ça mais j'ai les photos en tout cas. C'est intéressant sur le principe. Léandre, annexe 73

Elle contribue à réfléchir sur son parcours et à porter un regard sur sa progression (Ines, Léandre, Victor), pour les ADVF, sur ses expériences également.

Le dossier professionnel, en fait, ça permet de décrire tout ce qu'on fait, tout ce qu'on ressent, tout ce qu'on a fait et d'avoir toujours une trace entre guillemets. De se dire : j'ai fait ça. Moi, je sais que pour les activités, ça m'a fait du bien de me dire : j'ai fait ça avec les loulous par exemple. C'est utile parce que ça permet de dire tout ce qu'on fait, de dire : j'ai été capable de faire ça. (Cassandre, annexe 39)

⁸⁶ Les déliances au monde mentionné par les BP exclusivement concernent la forme numérique du book et le choix de ne pas réaliser l'activité proposée.

Dans les deux dispositifs, le lien à soi est supporté par les traces collectées ou produites au cours du parcours de formation, permettant de produire un discours sur le chemin parcouru.

Lien aux mondes

La production de savoirs est considérée dans une perspective de relation avec le monde. Pour les alternants en formation ADVF, le dossier professionnel est en relation avec la certification et donc, avec une certaine reconnaissance professionnelle (7/15). Pour les alternants en formation BP, une partie du groupe (6/16), mobilise la création du *book* dans une optique post-formation. Victor compte utiliser son *book* pour ses démarches auprès des entreprises « Mon Padlet, il est blindé de photos. À la fois c'est bien parce que M. va me faire un *book*, c'est un côté sympa. C'est une manière de valoriser aussi les activités que j'ai faites. C'est sympa » (Victor, annexe 72).

2.3.4. Postures et production de savoirs

Parmi les différentes postures de formation, tous les alternants mentionnent la production de savoirs comme soutenant la construction de liens à soi et/ou au monde. Les alternants en postures d'experts et de polyvalence la mentionnent tous. Les polyvalents mentionnent davantage les liens à soi (6) et aux autres (6) qu'ils développent alors que les alternants en posture d'insertion et d'expertise, en plus des liens à soi, formulent davantage de liens aux mondes. Les alternants en posture d'orientation en formation BP évoquent la situation principalement au regard des liens à soi qu'elle leur a permis de développer. Les alternants ADVF en posture d'orientation ne la mentionnent pas. De manière similaire aux autres situations interface, les alternants en posture de qualification développent moins de reliances à soi (4) et aux mondes (3).

Cette production, parce qu'elle s'inscrit dans le temps, contribue à produire des traces de ses activités en cours de formation. L'alternant peut alors, au fur et à mesure de son parcours, jeter un regard sur le chemin parcouru. Ainsi, par la production d'un récit (même photographique), la situation production de savoirs engage une activité narrative et réflexive sur les activités professionnelles qu'elle décrit et analyse. La perspective d'une production qui est destinée à être lue ou vue engage un dialogue et une projection vis-à-vis de la production même du discours. En fonction des postures, les effets de reliances perçus par les alternants à travers la réalisation de cette production sont variables. Cette production engage

majoritairement des liens à soi pour tous même si elle s'appuie sur les liens aux autres et contribue à ceux développés avec le monde académique et professionnel.

Nous venons d'observer les processus spécifiques de mise en capacité vécus dans chacune des situations étudiées (exprimer ses expériences et les confronter, formaliser ses expériences pour les partager), les types de reliances qu'ils permettent de développer et la manière dont elles se développent en fonction des postures des alternants. Nous allons maintenant porter un regard plus global sur ces situations.

2.4. Regard sur les situations co et autorégulées

Les trois situations étudiées sont qualifiées de coréglées ou autorégulées. Nous avons pu constater qu'elles permettent des liens/déliens à soi, aux autres et aux mondes, moins clairement identifiés que pour les situations précédemment étudiées. De même, les rapports entre postures et reliances sont plus nuancés. À partir de l'étude de leurs fonctionnements, nous parvenons alors à identifier les activités interface qui se révèlent plus propices au développement de ces reliances (cf. Tableau 23).

Situations interface		Activités interface	Reliances/ déliances
Coréglée	Retour de stage	Narrative discursive (Auto) Evaluative -Réflexive Interrogative-Dialogique	À soi Aux autres Aux mondes
Autorégulée	Echanges entre pairs	Narrative discursive Interrogative Projective (opérateur) Dialogique	Aux autres À soi
	Production de savoirs	Narrative Réflexive Projective Interrogative - dialogique	À soi Aux autres (BP) Aux mondes

Tableau 23 - Situations interface auto ou coréglées, leurs activités interface et reliances

Le retour de stage incite les alternants à jeter un regard en arrière. Il mobilise un discours et une écoute des autres. En cela, il invite à une activité interrogative qui n'avait pas été identifiée en tant que telle jusqu'alors. Le retour de stage permet une évaluation de sa progression vis-à-vis de ses pairs. Pour ce qui concerne les échanges informels avec les membres du groupe, ils semblent davantage centrés sur les tâches. C'est pourquoi, l'activité interface qu'elles mobilisent est qualifiée de projective et opératoire. Elles participent à la construction d'une communauté d'apprentissage ou de pratique. La production de savoirs repose, quant à elle, sur une collecte de traces, selon une logique indiciaire. En cela, elle

repose sur une démarche de questionnement, d'enquête et de formalisation. Elle s'appuie sur une narration plus ou moins formalisée portant regard sur les activités réalisées. Elle participe à une projection dans le monde professionnel. Lorsqu'elle est partagée, tout comme le retour de stage, elle mobilise une activité interrogative entre pairs.

Pour ces situations, les nuances liées aux différences de postures sont moins marquées. Il semble que les reliances développées s'appuieraient davantage sur des facteurs personnels, plus que posturaux (timidité, relation aux pairs, regard sur soi, rapport aux savoirs).

3. Synthèse du chapitre

Au cours de ce chapitre, nous avons réalisé l'étude des situations interface au prisme de l'approche par les capacités. Cette approche nous a permis de déterminer les fonctionnements spécifiques à chacune des situations étudiées (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52) :

- coévaluer ses expériences de stage (évaluation de stage),
- coévaluer ses expériences et les mettre en perspective (visite de stage),
- autoévaluer sa progression au regard des attendus métier et de formation (usage des grilles et informations du livret d'alternance),
- exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres (retour de stage),
- exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs),
- formaliser ses expériences dans une perspective de partage (production de savoirs).

Au sein de chacun de ces fonctionnements, nous avons pu identifier les activités mobilisées, la place des postures des alternants et les liens produits.

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence le rôle des postures dans les situations interface. Ici, nous avons pu constater de l'effet des postures de formation vis-à-vis de liens construits au travers des situations. Cette distinction entre postures est plus particulièrement marquée vis-à-vis des situations hétérorégulées. La posture oriente les types de liens à soi, aux autres ou aux mondes développés à travers les situations. Au-delà, la posture de l'alternant se constitue souvent en tant que facteur de choix vis-à-vis des opportunités de réalisation ouvertes au sein des situations interface.

Ce chapitre a été également l'occasion d'une étude approfondie de chacune des situations majoritairement développées par les alternants (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52) :

- évaluation de stage,
- visite de stage,
- usage des informations et grille d'autoévaluation du livret d'alternance,
- partage et confrontation des expériences lors du retour de stage et des échanges informels entre pairs,
- production de savoirs.

Elle nous a permis d'identifier des activités clés mobilisées dans ces situations que nous pouvons qualifier d'activités interface. Nous avons pu ainsi constater que chacune d'entre elles mobilise des activités discursives, dialogiques, évaluatives, projectives, interrogatives (cf. Tableau 22 et Tableau 23). C'est ensuite l'objet sur lequel cette activité porte qui détermine les liens qu'elle contribue à construire.

Le chapitre suivant se propose de revenir sur ces différents résultats et de discuter les réponses à nos hypothèses. Il est possible de mettre en perspective les axes de recherche ou d'approfondissement ouverts.

Chapitre 9 -

Penser les interfaces et les capacités de reliances

Les relations qui relient les expériences doivent elles-mêmes être des relations dont on fait l'expérience. (James, 2005, 59, cité par Barbier, 2013, p. 71)

Les précédents chapitres ont analysé les résultats obtenus dans le cadre de notre démarche de recherche. Ils ont permis d'identifier des situations et des activités interface, des tendances posturales des alternants et les relations qui peuvent s'opérer pour construire des reliances entre les différents environnements d'apprentissage. Dans ce chapitre, nous proposons de revenir sur les hypothèses formulées initialement (cf. p. 185) à la lumière de ces résultats. Pour rappel, parce que nous avons considéré que certaines situations sont propices à la production de reliances/déliances à soi, aux autres et aux mondes ; une première hypothèse envisage que certaines activités relient les expériences de formation vécues dans les différents environnements ; la seconde que ces activités peuvent déterminer les types de reliances développées ; et enfin, la troisième, que les postures des alternants y sont plus ou moins favorables.

Afin de rassembler les éléments susceptibles d'éclairer ces hypothèses, nous reprenons, d'abord, ce qui *fait* interface et participe d'une mise en capacité de reliance au regard des opportunités, libertés et accomplissements identifiés au cours de notre recherche. Après être revenue sur nos hypothèses, nous discutons les limites et perspectives de notre travail.

1. Ce qui fait interface et participe d'une capacité à relier

À travers l'étude des situations interface, nous avons identifié certains facteurs contributifs d'une mise en capacité de reliance du sujet en formation dans un dispositif de formation hybride et par alternance. Nous proposons, ici, un regard sur les processus favorisant les

opportunités et les « choix » de reliance effectués. Nous observons enfin comment les accomplissements spécifiques des situations interface viennent contribuer à cette mise en capacité au sein du dispositif.

1.1. Opportunité de reliance en situation interface

Au cours du chapitre 7, nous avons mis en évidence la manière dont les ressources qui structurent les situations interface des dispositifs BP et ADVF peuvent être converties en capacités de reliance (cf. Figure 45, p. 279).

Le chapitre 8 quant à lui a permis d'identifier les fonctionnements visés pour chaque situation interface (Coévaluer ses expériences, les mettre en perspective, autoévaluer sa progression, exprimer et confronter ses expériences, formaliser ses expériences) (cf. Figure 46). Nous avons pu analyser les processus à l'œuvre et étudier tout à la fois les capacités de reliance (processus opportunités) et les capacités de choix (processus liberté) des apprenants face aux fonctionnements visés par ces derniers. Ces analyses ont permis de repérer des reliesances effectives au monde, aux autres et à soi. Une typologie des facteurs de conversion et de choix éclairant tout particulièrement la mise en capacité à relier (processus capacité) a pu être élaborée. Parmi les facteurs de conversion identifiés⁸⁷, deux nous semblent particulièrement discriminants : les activités interface (narrative, productive de savoirs, dialogique, co et auto évaluative, projective) engagées d'une part, la configuration des espaces et temps dédiés d'autre part. Nous portons un regard sur ces deux facteurs de conversions principaux liés à ces situations : les activités réalisées dans ces situations interface en tant que combinatoire, les espaces et temps dédiés.

1.1.1. Une combinatoire d'activités contributives de reliesances

A travers l'étude des situations interface, nous avons identifié les activités qui les composent, que nous avons appelées activités interface (cf. Tableau 22, p. 310 et Tableau 23, p. 328). L'exploration des situations interface, l'identification des reliesances construites au travers des activités mises en œuvre, nous permettent de porter un regard sur chacune d'elles. Toutes les

⁸⁷ Les ressources converties sont ici celles du dispositif identifié en Figure 45 : apprentissages réalisés en situation de travail, au centre et à distance, les situations interfaces conçues, les ressources personnelles. A celles-ci s'ajoutent, comme nous l'avons étudié dans chacune des situations, leurs ressources spécifiques (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52).

activités interface s'appuient sur la production d'un discours sur l'activité d'apprentissage (professionnel et/ou académique), sur soi dans cette activité, sur son évolution, sur sa réussite, sur sa projection dans le parcours ou dans le métier. Cette production de discours peut être écrite ou orale. Elle s'adresse à soi-même, aux pairs ou aux experts (académique, professionnel). À travers l'étude des effets de reliesances perçus par les alternants, nous constatons que malgré cette homogénéité des activités interface mobilisées dans les situations étudiées, chacune des activités en situation n'engage pas les mêmes productions de liens par les alternants. L'ensemble des situations mobilise une activité narrative, un discours et un dialogue avec l'autre ou soi-même. Les situations hétérorégulées s'appuient sur l'évaluation et la projection dans/sur le métier, l'activité ou sa propre trajectoire. Les situations autorégulées mobilisent davantage l'activité d'enquête vis à vis des autres ou du monde (enquête de terrain - production de savoirs) et vis-à-vis de soi-même et de ses expériences (enquête narrative - expression d'un vécu). Nous portons d'abord un regard sur chacune de ces activités, contributives de la création de lien.

Activité interface narrative

À travers les différentes situations étudiées, nous avons constaté la place centrale du langage, dans l'ensemble des activités mobilisées en situation interface. Nous considérons les activités langagières mobilisées en tant que discours et textes produits par les alternants, qu'ils se réfèrent à une forme orale ou écrite (Bronckart, 1997).

Les activités mobilisées dans les différentes situations interface sont d'abord des activités narratives au sens où elles mobilisent de la part de l'alternant, la production d'un discours, d'un récit. En cela, la narration expose et raconte l'expérience. Dans le même temps, cette activité narrative se construit dans un dialogue, soit avec le tuteur (évaluation de stage), le moniteur (visite de stage, entretiens, production de savoirs), les autres alternants (retours de stages, échanges) ou soi-même (production de savoirs et évaluation) qui participe à la construction d'un raisonnement sur l'expérience. Cette activité narrative rend possible les accomplissements des situations interface étudiées (coévaluation, expression et partage de ces expériences (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52).

Cette production de discours sur son expérience peut se situer dans un régime biographique ou micro phénoménologique (Breton, 2020). Dans le cadre des activités de formation étudiées, elle se centre davantage sur la dimension micro phénoménologique et agit par différents paliers d'immersion dans l'expérience vécue (Breton, 2022) selon que la narration

se produit de manière oralisée ou écrite (Breton, 2017 ; Delory-Momberger, 2020). L'activité narrative mobilisée suppose la production d'un discours *à la et en* première personne au regard de l'énonciation par la personne de sa propre expérience (Depraz, 2011). Elle forme ce que Breton appelle l'enquête narrative dans une approche autobiographique. Dans ce sens, les différentes activités narratives mobilisées dans les situations interface peuvent contribuer d'un registre (micro phénoménologique) ou d'un autre (biographique). Nous avons pu constater que les attentes des alternants vis-à-vis du retour d'alternance, par exemple, peuvent être différentes. Lorsque Baptiste précise qu'il ne souhaite pas entrer dans les détails de l'activité, il marque sa préférence pour un récit davantage biographique lors de ce moment de partage. L'attachement à un récit biographique ou plus centré sur le sensible du vécu semble lié à la posture de formation.

Activité interface productrice de savoirs

En parallèle des activités qui mobilisent des narrations, la production de savoirs vise la formalisation, généralement par écrit, des éléments issus de l'expérience, tout autant que de l'enquête empirique et théorique (Daniel Chartier et Lerbet, 1993 ; Guillaumin, 2005; Lerbet, 1993c, 1993a ; Renier et Guillaumin, 2017 ; Thievenaz, 2020 ; Vanhulle, 2009) . Les situations de production de savoirs identifiées, s'appuient sur le sensible de l'activité réalisée, plus que sur une approche biographique. Néanmoins, la trace produite, qu'elle soit photographique ou écrite, contribue à permettre aux alternants de prendre conscience du chemin parcouru. En cela, elle participe à une appropriation biographique, tout autant qu'elle permet de prendre conscience d'une professionnalité émergente (Jorro *et al.*, 2013). Ces démarches, qui prennent appui sur la formalisation et la narration, à partir de l'expérience vécue, participent d'un processus de réflexivité (Galvani, 2010). Le développement de sa pratique réflexive contribue à transformer les expériences vécues en apprentissages.

Dans le cadre de notre étude, les productions de savoirs jouent ce rôle de prise de distance et d'appropriation vis-à-vis du vécu. Les alternants n'ont pas mentionné de démarches d'enquêtes formellement attendues de la part du centre de formation alors qu'en définitive, ils les mettent en œuvre à travers différentes collectes de traces pour leur *book* ou pour leur dossier professionnel. Au-delà, une partie d'entre eux mobilise cette démarche d'investigation, de collecte des traces et d'informations. Ils réalisent des recherches pour leur propre compte, à la marge, sur le terrain professionnel ou via les ressources mises à disposition, notamment sur la plateforme de formation. Ces démarches, ancrées dans des pratiques d'autoformation, pourraient être l'objet d'études plus spécifiques.

Activité interface dialogique

Cette mise en résonance des expériences, en premier lieu dans un registre sensible, à partir des témoignages de chacun, peut être comparée à un microprocessus de développement culturel. (Bézille, 2006 citée par Galvani, 2010, p. 303)

Dans les situations interface étudiées, le retour de stage et les échanges évoqués par les alternants semblent les plus emblématiques de cette activité. Lors du retour de stage, se joue ainsi la fonction polémique de l’alternance (Daniel Chartier, 1978 ; Denoyel, 2012 ; Schwartz, 1977) à travers les récits d’expériences. Dans les entretiens, les exemples issus de ces échanges sont nombreux. Ils permettent notamment d’identifier d’autres pratiques, de susciter des étonnements (Thievenaz, 2022), d’inciter à des démarches d’enquête ou de questionnements plus approfondies auprès des moniteurs, des autres alternants ou des tuteurs professionnels. C’est ce trouble initial qui fonde une démarche d’enquête, au sens défini par Dewey (Renier et Guillaumin, 2017). Le dialogue qui se joue entre les alternants, porteurs d’expériences, « devient le lieu de la coformation, de la réciprocité » (Galvani, 2010, p. 303). C’est effectivement ce qui se joue, à la fois dans les échanges entre pairs et lors des retours de stage. Ce dialogue, qui s’instaure sur les pratiques, provoque « un mouvement de décentration et de dédoublement [...] pour répondre aux interrogations de l’apprenti » (Denoyel, 2002, p. 231). À travers le dialogue, se développe et se structure la raison expérientielle en tant qu’articulation des trois raisons : sensible, expérientielle, formelle (Denoyel, 2003). La réflexivité se structure à travers le dialogue pour les deux interlocuteurs. Nous avons constaté, à travers l’étude des situations interface, qu’elles mobilisent toutes un dialogue entre les alternants (retour de stage, échanges entre pairs), avec les experts (visite de stage, évaluation de stage) ou avec lui-même (production de savoirs, autoévaluation). Chacune de ces situations mobilise alors l’activité dialogique selon une orientation particulière qui conditionne les liens produits, c’est ce que nous abordons plus loin.

Activité interface évaluative

Parmi les activités se déroulant en situation interface, plusieurs s’appuient sur l’évaluation. C’est notamment le cas des visites et évaluations de stage et des situations d’autoévaluation proposées aux alternants en Brevet Professionnel via le livret d’alternance. Les situations hétérorégulées la mobilisent toutes de manière formelle. L’activité d’évaluation est également présente dans les autres situations mais davantage de manière informelle. Celle-ci prend une place importante dans le rapport qu’établit l’alternant entre lui-même et les attendus professionnels et ceux de certification. Les paradoxes de la situation d’évaluation sont

nombreux. Gremion et Maubant mettent en évidence ces paradoxes, en distinguant un continuum entre évaluation contrôle et évaluation développement (Gremion et Maubant, 2017). Qu'elle s'organise en coévaluation ou autoévaluation, l'activité d'évaluation observe des écarts à partir de référentiels et de normes.

Dans une perspective d'accompagnement du développement d'une professionnalité émergente, l'activité d'évaluation, telle qu'elle s'organise dans les situations interface, se situe dans une évaluation hors de l'action. Elle prend appui sur le discours sur les activités réalisées en premier lieu. Dans le discours des alternants vis-à-vis de cette situation, la représentation d'une évaluation / jugement de la valeur du sujet reste très présente. « L'attribution de valeur touche à l'honneur, et à la dignité, des personnes » (Hadji, 2012, p. 283 cité par Gremion et Maubant, 2017, p. 3). Cette dimension personnelle de l'évaluation nous paraît essentielle et contribue fortement à créer ou non un sentiment d'exister (Bourgeois, 2018). Elle semble d'autant plus aigüe pour les alternants en posture de qualification ou possédant une faible estime d'eux-mêmes.

L'activité d'évaluation, nous le constatons tant au regard du discours des alternants que des pratiques identifiées, constitue une activité critique dans la pratique des professionnels qui l'accompagnent. Elle suppose une approche qualifiée d'humaniste (Hadji, 2019 ; 2022) si l'on souhaite faire en sorte que l'évaluation contribue « à la connaissance et à la valorisation du sujet agissant » (Jorro, 2015, p. 47). Les évaluations étudiées dans le cadre de la recherche montrent qu'elles participent d'un lien à soi et d'un lieu au monde professionnel lorsque leur mise en œuvre correspond à cette visée humaniste.

Activité interface projective

L'activité projective se porte sur différents objets au sein des situations interface. Elle peut se situer à l'échelle de l'activité, de la trajectoire de formation ou du métier.

Lorsqu'elle porte sur l'activité, elle se situe dans une logique de développement des compétences professionnelles. Elle prend appui sur les interactions vécues lors des échanges avec le tuteur, les pairs ou le moniteur en cours d'action ou lors des situations interface pour se projeter dans une nouvelle manière de mener l'activité.

Lorsqu'elle porte sur la trajectoire, la projection porte sur la stratégie en cours de formation. Elle dépend des dynamiques et des tensions identitaires. L'activité de projection est également dépendante de la posture de formation et de développement professionnel adoptée par l'alternant.

Lorsqu'elle porte sur le métier, la projection porte sur l'après formation. Cette projection participe de la construction d'un éthos professionnel dans le sens où le sujet s'imagine en tant que professionnel. « La construction de l'éthos professionnel en formation alternée est tributaire de l'anticipation de soi vers le monde professionnel visé. Cette construction suppose des mutations identitaires et des processus d'incorporation de normes propres au genre professionnel » (Jorro, 2009, p. 23).

Chacune de ces projections interagit avec les autres. Elles s'ajustent en cours de formation et reconfigurent continuellement le projet de formation et de développement dans ses dimensions biologiques, praxéologiques, phénoménologiques, ethnologiques (Boutinet, 2012a), et certainement identitaires (Bourgeois, 2011b ; Deltand et Kaddouri, 2020 ; Kaddouri, 2012).

L'ensemble de ces activités interface (narrative, productrice de savoirs, dialogiques, évaluative et projective) se configurent de manière différente en fonction des situations interface et des postures des alternants dans ces situations et vis-à-vis de ces activités. Ces configurations jouent alors un rôle sur les types de relies que le sujet va développer dans la situation. Nous portons à présent en regard sur le second facteur de conversion qui nous semble très discriminant dans une mise en capacité à relier, la configuration des espaces et temps dédiés aux situations interfaces.

1.1.2. Une configuration des espaces et des temps dédiés à l'activité vécue

Les situations interface, telles que définies et étudiées ont la particularité de prendre pour objet de travail une ou plusieurs activités professionnelles ou académiques vécues et de mobiliser une ou plusieurs activités (interface) vis-à-vis de celles-ci. En cela, ces situations se placent entre les expériences vécues et le sujet dans son développement. À travers l'étude des situations, l'organisation des espaces et des temps dédiés à cette mise en rapport entre vécu et sujet semble tout autant essentielle et certainement sous estimée par l'ensemble des acteurs concernés (moniteur, tuteur, alternants eux-mêmes).

Un ici et maintenant, espace autre, hors de l'activité

Quelle que soit la situation interface identifiée, elle suppose le déroulement d'activités d'apprentissage en amont et en aval. Elle se place entre celles-ci et prend appui sur un moment dédié destiné à porter un regard sur et entre les activités réalisées. Ce moment est

plus ou moins formel et plus ou moins ritualisé. On pense en effet aux échanges entre pairs, qui se déroulent de manière opportuniste, dans les interstices des activités formelles (pauses, temps de repas, ...). Ainsi, le propre d'une situation interface est certainement son caractère d'entre-deux, frontalier (Renier et Guillaumin, 2022) ou de lisière (Gimonet, 2008).

La définition d'un « endroit », dans l'espace et dans le temps, reste une condition première de la réalisation d'activités interface qu'elles soient narratives, productrice de savoirs, dialogique, évaluative ou projective. Cette condition à leur réalisation contribue à leur identification en tant qu'interface. La présence des différents interlocuteurs prévus, réunis lors de ce moment, participe tout autant à en faire un évènement. Nous avons ainsi pu constater l'importance donnée à la réalisation des évaluations de stage, des visites ou des retours de stage. Cela suppose une organisation de l'espace et du temps propice au déroulement des activités projetées.

Néanmoins, ce qui contribue à en faire un moment, nous semble davantage tenir au rendez-vous fixé, au temps défini en dehors ou en marge de l'activité courante. Les situations interface ont en commun d'organiser un moment dédié au regard réflexif porté sur les activités menées ici et maintenant, mais aussi passées et à venir. En cela, ces situations se placent dans une logique synchronique d'appropriation de son vécu. C'est un moment où l'alternant peut s'y exprimer et montrer ses failles. Cela suppose un cadre sécurisant qui le permette. Ces moments, hors du cours commun des activités, ne sont pas sans rappeler la définition d'hétérotopies formulée par Foucault (2009). Espaces autres, hors du temps et des autres lieux, mais qui les rassemblent. Dans une approche temporelle, Foucault les qualifie d'hétérochronie, espaces et temps suspendus, qui, en miroir des temps forts des activités situées dans chacun des environnements formels ou informels, évoquent les « temps faibles » de Pineau (2000). Les situations interface peuvent, en ce sens, être considérées de cette double vision : temps forts car herméneutiques du sujet mais faibles dans leur caractère d'intermède (Maubant, 2013), d'entre-deux dont on parvient difficilement à trouver une qualification. « Penser l'interface, revient donc en ce sens autant à identifier en quoi elles constituent des frontières, qui délimitent des espaces, compris parfois comme zones de pouvoir, qu'à interroger les formes que prend cette caractérisation spatiale » (Renier et Guillaumin, 2022, p. 229). Ainsi, dans une perspective d'ingénierie des dispositifs de formation hybrides et par alternance, nous sommes invités à penser les interfaces en tant qu'espaces ouverts, d'opportunités et de libertés, tout en étant conscients des jeux de pouvoirs et tensions qui s'y opèrent.

Un phénomène rythmique

Si les interfaces peuvent être caractérisées d'hétérotopiques, il semble que ce qui contribue à fonder la situation en tant qu'interface pour les sujets, tienne également à la répétition de ces moments. Ainsi, leur utilité synchronique prend place dans une historicité, dans une logique diachronique et spiralaire.

Si les situations identifiées comme interface correspondent à des moments hors de l'activité, ce sont également des moments répétés. En effet, chacune des situations identifiées se réalise selon un rythme, des itérations plus ou moins régulières : à chaque retour de stage, au cours de chaque stage, entre les moments formels, etc. À ce titre, il est intéressant de constater que les situations qui sont moins définies ou rythmées, peut-être aussi moins contraintes, sont également celles qui sont les moins mentionnées. Ainsi, nous nous attendions à ce que les entretiens individuels soient davantage identifiés comme des situations interface. Or, leur flexibilité, leur mobilisation de manière moins ritualisée et formalisée, semblent leur donner moins de sens dans les trajectoires de formation des personnes interrogées. Cette constatation invite à envisager leur analyse en tant que phénomènes rythmiques des formations. Alhadeff-Jones (2018b) explique en ce sens qu'un phénomène rythmique se définit par sa structure, sa périodicité et son mouvement.

La répétition à intervalles réguliers des situations interface et les activités qui s'y déroulent participent à en faire des espaces-temps d'étayage, de biographisation⁸⁸ (Deltand, 2015). En effet, nous avons constaté que les activités interface mobilisées (narration, production de savoirs, dialogue, évaluation, projection) donnent lieu à des formalisations (au sein de grille d'évaluation, dans un livret, dans un dossier ou un *book*). Ces formalisations font sens au moment où elles se réalisent. Elles participent d'une synchronisation (ici et maintenant) de soi vis-à-vis de son projet ou de ses intentions. Chaque nouvelle situation, dans un mouvement rythmique, renvoie à la singularité de cette nouvelle occurrence par rapport aux précédentes auxquelles il est possible de se référer, permettant alors de mesurer le chemin parcouru (passé, présent, devenir). Elle participe alors à situer une progression dans le temps.

⁸⁸ La biographisation « recouvre un ensemble d'opérations mentales, verbales, comportementales, par lesquelles les individus s'inscrivent subjectivement dans les temporalités historiques et sociales qui leur préexistent et les environnent, en s'appropriant les séquences, les programmes et les standards biographiques formalisés [curriculum scolaire, curriculum professionnel, mais aussi scripts d'action et scénarios] des mondes sociaux auxquels ils participent. Elle apparaît en conséquence comme un processus essentiel de constitution de l'individu en société » (Delory-Momberger, 2004, cité par Deltand, 2015, p. 206).

Dans l'organisation d'espaces-temps propices aux interfaces chacune des boucles d'alternance entre travail, distance et centre représente une structure qui se réitère. Au sein de chaque boucle des interfaces prennent place, tout comme entre chacune des boucles invitant à les considérer comme des phénomènes rythmiques. La Figure 53 rend ainsi compte d'un positionnement de ces espaces-temps interface à envisager dans une logique itérative, répétée de manière régulière afin de permettre une prise de conscience des développements professionnels spirales (logique diachronique) (Lameul, 2016), tout autant que dans une logique synchronique permettant de se situer et de se projeter, d'identifier les indices d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011b). Nous avons constaté, par exemple, que la réitération régulière de certaines situations contribue à en faire des rituels : le retour de stage, l'évaluation de stage, les attendus et échanges sur la production de savoirs. Nous avons également envisagé que cette ritualisation favorise l'identification de ces situations comme des interfaces (les entretiens, sans moments formels identifiés, sont moins considérés comme des situations interface).

Nous l'avons constaté, les possibilités d'interface entre les situations vécues sont nombreuses, la plupart du temps, elles se jouent de manière silencieuse. Notre étude en a mis en évidence quelques-unes, nous ne doutons pas qu'il en existe d'autres, moins facilement accessibles. Nous avons noté que les situations les plus fréquemment repérées par les alternants sont principalement celles du système interface tel que conçu par les moniteurs. D'autre part, les interfaces ritualisées et les plus identifiées par les alternants sont, en définitive, des interfaces principalement organisées entre le couple système travail/ système formation. Cela pose la question de la manière dont les interfaces avec l'environnement distant sont envisagées et construites. Pour ce qui concerne notre étude, nous n'avons pas identifié de situations interface mobilisant explicitement les apprentissages réalisés à distance.

Au-delà, il semble que les interfaces, pour faire situation, nécessitent de se construire en tant que phénomènes rythmiques. Pensées comme des espaces potentiels de développement, elles nécessitent certainement des « assistances à maîtrise d'usage » (Duclos, 2023, p. 16). Dit autrement, si elles sont possibles, elles n'adviennent pas d'elles-mêmes.

Dans une logique temporelle, nous proposons, dans la Figure 53, une identification des interfaces dans la place qu'elles prennent dans les dispositifs étudiés. Ainsi, chacune des situations se réitère à chacune des boucles d'alternance. À chaque boucle, elles permettent de regarder les activités d'apprentissages passées et de se projeter dans de nouvelles activités (professionnelles et d'apprentissage) entre et dans les différents environnements de formation.

Ce faisant, les situations interface vécues participent à la fois à un processus synchronique (ici et maintenant), tout autant que d'un processus diachronique (passé, présent, devenir).

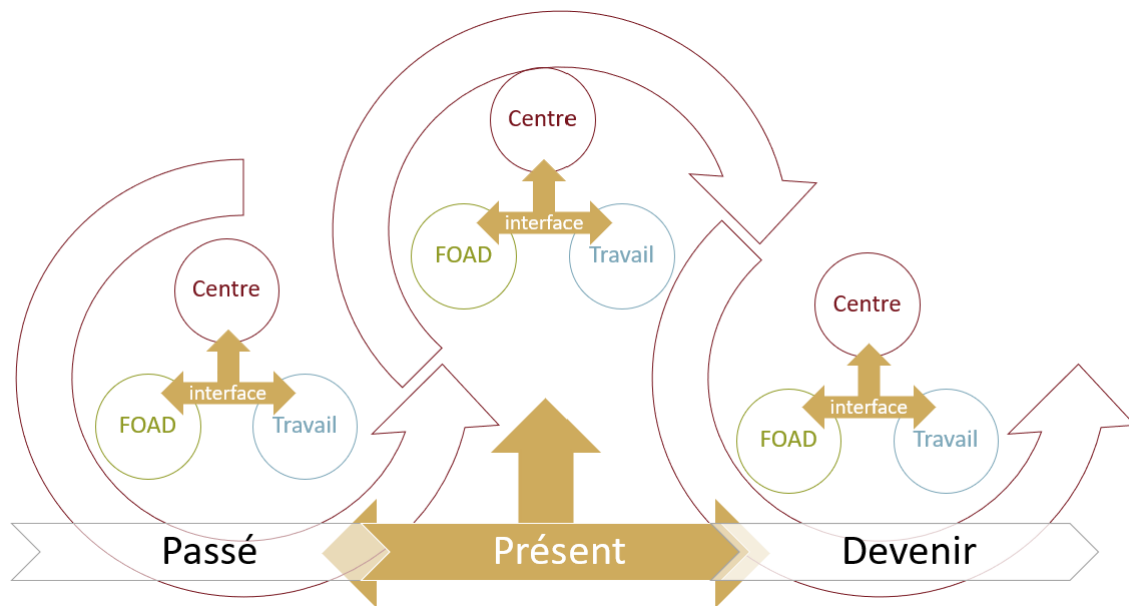


Figure 53 - Les boucles de situations interface pensées en tant que phénomène rythmique entre espaces, temps et mouvement

Ainsi, une ingénierie visant à favoriser les interfaces, en soutien des tensions vécues dans une démarche de développement professionnel, invite à multiplier les opportunités pour permettre de s'en saisir, à la fois dans une logique synchronique (ici et maintenant) et diachronique (hier -aujourd'hui et demain) (Alhadeff-Jones, 2014). Le caractère intégratif, vécu, renverrait alors à un ajustement entre une conscience de soi-même et de son développement dans la durée (diachronique), mais aussi dans le moment présent (synchronique). Ainsi, l'organisation d'espaces dédiés aux situations interface (ressource), leur mise en œuvre et réitération régulière contribuent à créer des opportunités de reliance dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance. Il semble nécessaire de les considérer dans la manière dont les ingénieries des systèmes interface sont conçues.

1.2. Choix de relier en situation interface

Les alternants n'identifient pas tous les mêmes ressources et les mêmes situations comme interface et expriment difficilement les choix qu'ils réalisent. Leurs facteurs de choix se révèlent plus difficiles à appréhender. A travers les études des situations interface, nous avons cependant pris appui sur des accomplissements spécifiques à ces situations : coévaluer ses expériences, les mettre en perspective, autoévaluer sa progression, exprimer et confronter ses

expériences, formaliser ses expériences. Dans ce cadre, les facteurs de choix des alternants qui ont pu être identifiés sont personnels et posturaux (axiologiques et stratégiques) dans leur majorité.

1.2.1. Facteurs personnels

Dans le cadre des situations étudiées, les manières de réaliser sont systématiquement liées à des facteurs personnels. Ainsi, la perception de ses capacités à réaliser les activités interface (raconter, dialoguer, produire un discours et du savoir, évaluer et se projeter) aura un effet sur la manière dont la personne la réalisera ou choisira de ne pas s’y engager. En cela, la confiance en ses capacités joue en tant que facteur de choix à s’y engager. Ce choix pourra, en partie, être lié à la volonté de ne pas montrer ou de compenser une difficulté – problème d’expression de vocabulaire de rapport à l’écrit qui induiront des choix de réalisation d’activités oralisées plus que de production écrite.

Au-delà, dans les situations étudiées, les alternants mettent en œuvre des activités qui peuvent les exposer vis-à-vis des autres (pairs ou tuteur, moniteur). S’y engager suppose que l’alternant se sente dans un climat de sécurité (facteur de conversion) mais dépend également de la manière dont il choisira de dépasser ce sentiment d’insécurité et de prendre le risque de se confronter aux autres/à l’autre. Cela correspond à un facteur de choix personnel plus affectif.

Enfin, le rapport au temps nous semble également constituer un facteur de choix personnel vis-à-vis d’activités propices à relier. Nous avons mis en évidence le caractère hétérotopique des situations interface. Se situant en dehors du déroulement d’activités « opérationnelles », elles peuvent être considérées comme des activités non productives, rejoignant en cela les facteurs de choix axiologiques et stratégiques (posturaux).

1.2.2. Facteurs posturaux

Les facteurs posturaux sont liés à la manière dont les personnes vont accorder de la valeur et de l’intérêt à l’accomplissement *intermédiaire* contributif d’une mise en capacité à relier. Pour une partie des situations, telle que l’évaluation de stage, certains alternants n’ont pas le choix de son organisation, d’autres sollicitent l’évaluation ou la réalisent seuls au regard de l’intérêt qu’ils y voient. Les facteurs de choix liés à la posture se composent de choix axiologiques et stratégiques.

Axiologiques

Les facteurs de choix axiologiques sont liés aux valeurs que la personne va accorder à l'activité, aux informations, aux interactions, aux ressources dans la situation et vis-à-vis de la réalisation. Par exemple, dans le cadre d'une évaluation de stage la valeur estimée de l'accompagnement tutoral reçu aura un impact sur l'expression de l'alternant (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52). Ces facteurs de choix sont le plus souvent incorporés par les personnes qui savent mettre en évidence les valeurs qu'ils accordent, sans toujours prendre conscience de la manière dont elles orientent les choix qu'ils font.

Stratégiques

Au-delà, les stratégies de l'alternant vis-à-vis de sa formation participent de sa posture et de ses choix vis-à-vis des fonctionnements *intermédiaires* et donc d'un choix de relier. La posture va ainsi orienter le regard sur ce qui a de la valeur pour la personne dans son parcours de formation entre une centration sur soi (en lien avec des enjeux d'estime de soi et identitaires) ou une centration sur la dimension professionnelle (en lien avec des intentions pragmatiques et de légitimité).

Ces facteurs de choix sont les plus présents au sein des situations interface étudiées. Nous en avons également identifié certains plus spécifiquement en rapport avec l'une ou l'autre de ces situations (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52). Dans la section qui suit, nous nous attachons plus particulièrement aux accomplissements réalisés au sein des situations interface.

1.3. Accomplissements des situations interface constitutifs d'une mise en capacité de relier

Dans cette section, nous nous focalisons sur les accomplissements des situations interface étudiées et sur leurs rapports avec certains types de relies (à soi, aux autres, aux mondes). Nous mettons ensuite en évidence la manière dont ils participent, du point de vue du développement du sujet, d'une capacité à construire des liens entre les environnements de formation.

1.3.1. Accomplissements des situations interface et reliances construites

L'étude des différentes situations interface a mis en évidence les accomplissements spécifiques et relatifs à chacune d'elles (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52) :

- coévaluer ses expériences de stage (évaluation de stage),
- coévaluer ses expériences et les mettre en perspective (visite de stage),
- autoévaluer sa progression au regard des attendus métier et de formation (usage des grilles et informations du livret d'alternance),
- exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres (retour de stage),
- exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs),
- formaliser ses expériences dans une perspective de partage (production de savoirs).

Ces accomplissements *intermédiaires* produisent différents effets de reliances et orientent particulièrement la mise en capacité à relier. La Figure 54 propose de mettre en évidence ces reliances.

Les activités interface (évaluative, narrative, discursive, dialogique, projective, productive de savoirs) mises en œuvre en situation interface se révèlent être des supports propices à la production et la nature des reliances étudiées en fonction de leur configuration.

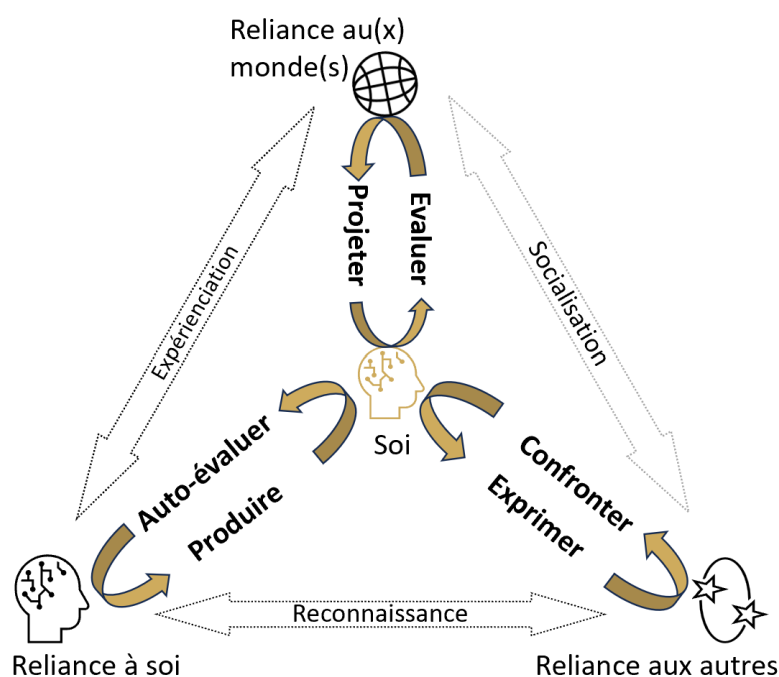


Figure 54 - Activités plus particulièrement propices aux reliances à soi, aux autres ou aux mondes
Ainsi, certains accomplissements *intermédiaires* participent davantage aux reliances à soi. C'est notamment le cas pour celles relatives à l'autoévaluation et la production de savoirs. Néanmoins, l'ensemble des activités y participent plus ou moins, notamment en fonction de la

posture des alternants. Ainsi, les alternants en posture d'orientation et de qualification semblent plus sensibles aux éléments contribuant à leur dynamique identitaire (liens et déliens à soi) et à une certaine restauration de soi par la formation ; ce qui est bien moins le cas pour les tenants des autres postures (celles d'insertion ou d'expertise sont davantage engagées dans des reliesances au(x) monde(s)). Les liens et déliens qui se développent sont des indicateurs des tensions et transitions identitaires qui se jouent pour les sujets en formation, et symptomatiques de la relation à soi-même. Les alternants ayant une image positive d'eux-mêmes et de leurs capacités semblent accorder moins d'importance aux situations leur permettant de développer un nouveau rapport à eux-mêmes ou à restaurer leur image d'eux-mêmes (c'est notamment le cas pour les tenants d'une posture polyvalente, mais pas exclusivement).

Les accomplissements de coévaluation et de projection favorisent des reliesances aux mondes académiques et/ou professionnel. Ces dernières ne se développent pas sans reliesances à soi ou aux autres. Elles sont le plus souvent construites en relation avec des reliesances à soi (dans les situations de visite, d'évaluation de stage, d'usage du livret d'alternance), parfois avec des reliesances à soi et aux autres (retour d'alternance). Les liens aux mondes se construisent au fur et à mesure des opportunités d'action. Ils prennent forme au travers de l'identification et de l'intégration progressive des normes, gestes et pratiques d'un métier, et ce, notamment à travers les activités interface d'évaluation qui permettent conscientisation, formalisation et appropriation de ces derniers. Les liens ou déliens aux mondes construits sont ainsi liés à la culture professionnelle, au regard que porte l'alternant sur le milieu dans lequel il souhaite entrer, tout comme le développement d'un regard critique sur celui-ci. Les présences de liens ou de déliens aux mondes montrent ainsi une appropriation, une acculturation professionnelle comme le développement d'un ethos professionnel en tant que regard propre sur les valeurs et l'éthique de ce monde.

Les situations interface et les accomplissements qu'elles rendent possibles (accomplissements *intermédiaires* de notre méta analyse) contribuent surtout à produire des effets de reliesances à soi et/ou au(x) monde(s). Cette orientation résulte notamment de la nature des activités (évaluatives, narratives, etc.) induites par les mises en situation proposées (*book*, livret, etc.). Les reliesances/déliances à soi se composent du regard que les alternants portent sur eux-mêmes, sur leurs capacités personnelles et sur leurs possibilités d'agir sur le cours de leur vie. Les reliesances/déliances aux mondes portent sur leur proximité ou, au contraire, leur distance vis-à-vis du monde académique ou professionnel dans lesquels ils vivent, au regard des

pratiques et des normes de ce monde, mais aussi de l'orientation que la personne souhaite donner à son développement, que celui-ci soit professionnel ou personnel. Ces reliances à soi et au monde professionnel se composent et recomposent en fonction de la manière dont les ressources proposées ou disponibles sont converties en capacités d'action (relier, délier) et de choix (délier ou relier de telle manière), et ce en lien avec ce à quoi aspire le sujet en termes de développement personnel et professionnel. Plus ces reliances seront importantes, plus elles donneront lieu à du développement quel qu'il soit et conduiront l'individu à regarder soi, les autres et le monde autrement. Ainsi, les liens/déliens à soi et au(x) monde(s) produits viennent ouvrir de nouvelles possibilités pour agir et se projeter dans son devenir. La mise en capacité à construire des liens et déliens permet aux individus de produire de nouvelles ressources au service de leur développement. Ces liens/déliens migrent ainsi potentiellement vers un statut de ressources, au service de la suite du parcours et de la trajectoire du sujet, de nouvelles capacités d'action et de choix.

Les activités interface narratives et dialogiques, mobilisées dans les situations interface d'échange entre pairs et de retour d'alternance favorisent quant à elles, des reliances aux autres. Cela est rendu possible grâce à l'expression de ses expériences, leur mise en mots, leur questionnement et leur confrontation à celles des autres. En dehors de ces situations, les liens aux autres fonctionnent majoritairement comme facteur de conversion (social) au service de la capacité à relier. Les alternants expliquent ainsi comment les relations avec les membres du groupe participent à cette dynamique, mais aussi à quel point elles peuvent être sources d'épreuves et d'apprentissages. La diversité des parcours et des profils des personnes en formation invite chacun à s'ouvrir aux différences et à qui il est. Certains confortent l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leur capacité à être et vivre en groupe. Certains découvrent qu'ils sont finalement plus sociables qu'ils ne le croyaient. « Je me suis redécouvert ne pas être un ours » (Frédéric, annexe 60). En cela, les reliances aux autres exprimées le sont toujours au regard d'une découverte de soi. Elles sont parfois mentionnées en termes de réalisations pour les personnes les plus timides ou au regard d'une vie sociale isolée. Pour certains, la vie au sein du (petit) groupe, favorise un développement de la capacité à être en relation avec les autres (Cassandra, Liana) en tant qu'effet perçu de l'expérience de formation sur soi.

La reliance aux autres, au regard de nos investigations, se développe à travers les situations interface autorégulées et corégulées ; elle n'est pas mentionnée comme un effet des situations hétérorégulées.

Les liens aux autres produits sont essentiellement en rapport avec le groupe de formation et la situation commune vécue entre les pairs, ils ne portent pas sur les liens construits avec les moniteurs ou le tuteur professionnel. Ils se constituent autant comme une ressource au service du développement du sujet que comme une visée de la formation. En effet, les personnes isolées socialement ou en situation de mobilité géographique investissent davantage le lien aux autres comme une finalité plus que comme un étayage de la formation. Dans le cadre du dispositif ADVF, nous avons noté une part plus importante au sens accordé aux interactions avec les pairs qui peut s'expliquer par la nature des métiers auxquels la formation prépare. Nous avançons néanmoins l'hypothèse qu'il pourrait aussi se construire au travers des interactions développées à distance, tout au long du parcours de formation.

En tant que telles, ces reliances ou déliances ne sont pas exclusivement le produit des situations interface. Si notre travail montre que les situations interface en favorisent la production, il témoigne également du fait que des liens/déliens sont également construits dans chacun des environnements, indépendamment des situations interface. Les situations interface et leurs combinaisons en configurations propres à chacun permettent de les nourrir, les interrelier, les ouvrir, etc.

1.3.2. Accomplissements des situations interfaces et mise en capacité de relier

Dans cette section, nous envisageons d'analyser la manière dont les accomplissements *intermédiaires* et spécifiques aux situations interface participent à **une mise en capacité** des alternants **à construire et s'approprier des liens - constitutifs de leur développement professionnel et personnel - entre les différents environnements qu'ils côtoient au cours de leur formation**. Les accomplissements *intermédiaires* contribuent à la **mise en capacité à relier**, notamment parce qu'ils reposent sur la mobilisation et la construction de capacités constitutives de leur développement. Elles sont au nombre de 3 :

- éprouver ses capacités, les développer, en prendre conscience
- préciser ses propres intentions vis-à-vis du métier et de sa trajectoire
- construire sa propre légitimité à ses yeux et au sein du milieu professionnel

Eprouver ses capacités, évaluer sa progression (expérimentation de soi)

Eprouver, découvrir ses capacités vis-à-vis du projet engagé correspond à tout ce qui est relatif aux prises de conscience de ses (in)capacités à agir (physiques, appétences, confiance...).

Dans le discours des alternants, vis-à-vis des activités d'apprentissage considérées comme les plus académiques, cela concerne l'évolution de leur regard sur leur capacité d'apprentissage et le fait qu'ils se découvrent un plaisir à apprendre. Ils abordent alors leur fierté d'être parvenus à « suivre » et réussir le parcours : « la formation, elle m'aura apporté la fierté de l'avoir faite » (Octave, annexe 70). Concernant le distanciel, une partie des alternants met en avant la fierté d'avoir réussi à suivre les activités à distance malgré les représentations qu'elle en avait et les difficultés rencontrées : « je suis quand même contente d'avoir réussi à faire ça, oui, parce que c'est pas rien. Tout le monde n'est pas capable de faire de la formation à distance » (Mona, annexe 57). Certains mentionnent des apprentissages numériques et la possibilité d'approfondir par eux-mêmes les sujets traités sur la plateforme de formation en cherchant sur internet. Ils se découvrent ainsi une capacité d'autoformation qu'ils ne connaissaient pas. Le fait de pouvoir gérer son temps est également une manière d'approfondir, de prendre plaisir à apprendre. « Etonnamment, je n'ai pas de difficulté à me mettre au travail parce que moi, perso, je prends limite plaisir à faire ces exercices. Mais à domicile ça a énormément d'avantages. » (Isaure, annexe 38).

Cette découverte porte également sur les apprentissages professionnels (Alizée, Justine, Isaure) et, concerne des activités emblématiques du métier, telles que la réalisation des toilettes. La conduite de cette activité se situe, dans les discours, comme un indicateur de développement professionnel d'une ADVF. Ainsi, Lucia qui n'a pas eu l'opportunité de la réaliser, se sent en difficulté dans son parcours au moment de l'entretien. Parmi les effets de reliances, nous identifions également une évolution du regard sur soi au fil de la formation, notamment par le fait qu'elle les *oblige* à évoluer, à *se dépasser*. Elle fait bouger les représentations que les alternants ont de leurs connaissances ou capacités (Clémence, Aline, Valentine).

Les activités interface induites par la mobilisation des situations interface contribuent à prendre conscience de ses apprentissages et de leur évolution en cours de formation : pour une partie des alternants, c'est notamment le cas pour les activités de co évaluation et d'autoévaluation.

Préciser ses propres intentions vis-à-vis de sa trajectoire professionnelle

Les activités interface participent à préciser ses propres intentions (soi sur/dans le monde professionnel). À travers la production d'un discours sur les expériences vécues et une évaluation de celles-ci, les alternants jaugent d'une conformité ou d'un écart entre les expériences vécues et celles visées (reliance/déliance vis-à-vis du monde professionnel visé).

En cohérence avec le processus de transition professionnelle qui est le leur, ils expriment des déliances vis-à-vis de leur ancien monde professionnel tout comme du nouveau. Ces déliances aux mondes montrent le développement d'un regard plus critique vis-à-vis de ceux-ci. Dans le rapport avec leur projet professionnel, leur profession, les alternants indiquent que le stage renforce leur projet (Mona, annexe 57), leur permet de l'affiner, voire de le faire évoluer (Marceau), ou leur permet une première découverte professionnelle (Blanche, annexe 50),

Cette évolution du projet professionnel passe notamment par l'évaluation de ses capacités et de sa progression professionnelle. Les coévaluations réalisées de manière répétée en cours de formation participent à construire ou renforcer la confiance en soi vis-à-vis des activités professionnelles à conduire, et une perception de sa compétence plus positive. Le regard que l'alternant porte sur sa capacité à mener à bien les activités professionnelles attendues s'affine à travers la mobilisation successive et répétée des activités interface (évaluation, narration, projection, dialogue, production de savoirs) au cours du parcours.

Construire sa propre légitimité à ses yeux et au sein du milieu professionnel

Les confrontations de pratiques, de points de vue avec les autres alternants, les immersions en situation professionnelle réelle, la relation avec les bénéficiaires ou les tuteurs, le regard porté sur sa propre expérience participent d'une reconnaissance, par les alternants, de leur propre parcours. Au-delà des apprentissages techniques, les alternants indiquent ainsi des découvertes d'eux-mêmes. La confrontation à des activités à enjeux pour les personnes accompagnées permet aux alternants de se voir différemment lorsqu'ils réussissent. À l'instar de Maelle : « ça m'a prouvé à moi-même que j'étais capable de le faire comme n'importe qui ». Nombre d'alternants (Blanche, Justine, Cassandre, Mona, Maelle, Léa) mentionnent leur prise de confiance en soi, leur perception d'être aujourd'hui capables comme des développements perçus et associés à leur expérience de stage.

Au-delà, les évaluations de stage, les propositions d'emplois, les commentaires des professionnels contribuent à une reconnaissance de leur professionnalité. Les expériences de stage participent aussi, pour certains des alternants, à la redécouverte des capacités développées dans leurs expériences professionnelles antérieures et qui ont directement participé à l'atteinte de leurs objectifs. Ils situent ainsi leur expérience de stage et d'insertion professionnelle en cohérence avec leur manière de voir le monde. Les alternants en formation ADVF sont ceux qui mentionnent le moins la possibilité de se construire une légitimité (à leurs yeux et au sein du milieu professionnel).

Construire des combinatoires de reliances entre différences et écarts

Aucun métier ne peut se passer d'une forme d'intelligence au travail (Jobert, 2001), façon de jeter un pont entre travail prescrit et la singularité des situations. (Perrenoud, 2001, p. 15).

Les trois capacités identifiées s'articulent dans une combinatoire dont l'équilibre et la densité dépend de la manière dont les alternants vivent les situations et activités interface et la manière dont celles-ci suscitent et structurent les manières de comparer les différents vécus des alternants. Elles peuvent faire émerger des différences et des écarts.

La *différence*, nous dit Jullien (2017) « sert à la définition, à aboutir à une identité ». Elle opère par distinction et « laisse tomber l'autre » une fois l'objet défini. Dans notre étude, plusieurs différences sont identifiées par les alternants entre les situations de formation :

- de temps et de rythme des activités réalisées en stage, à distance et au centre de formation ;
- de mobilisation du corps dans les activités, entre des stations longues assises et des stations debout, engageant et contraignant le corps de manière variable en fonction des terrains professionnels (aide de matériel ou non, productivité, répétitivité des tâches ou variété, organisation du travail à plusieurs, ...)
- de tâches prescrites dans le cadre de la formation en centre ou en situation de travail.

L'identification des différences participe à la construction d'une professionnalité émergente de l'alternant, d'une identité professionnelle. Elle n'est pas opératoire en tant que telle. En cela, ces différences vécues ne font pas alternance. C'est le travail et le regard sur l'*écart* qui, faisant apparaître un *entre*, produit une tension. « L'écart maintient l'autre en regard, il est tensionnel et donc opératoire » (Jullien, 2017b). L'écart sort de la norme et engage alors à se situer. C'est en cela que nous considérons que l'écart fait l'alternance du point de vue du sujet. Le discours des alternants met en évidence des écarts qu'ils identifient entre :

- les différents contextes d'exercice du métier, éprouvés lors de la formation : climat, ambiance, culture, saisonnalité, etc.,
- les nouveaux contextes découverts et les contextes professionnels déjà connus,
- la conception et la mise en œuvre des activités, entre ce qui est prescrit de l'activité entre les différents lieux de l'exercice,
- les normes professionnelles entre terrains de stage et centre de formation,
- l'accompagnement par les tuteurs ou par les autres collègues, pairs, en stage, au centre ou à distance,
- les regards sur les activités réalisées par l'alternant, les tuteurs et les moniteurs,
- les visées et représentations en entrée de formation et les expériences vécues,
- ce que je voudrais faire et ce qu'il m'est donné de faire et entre ce que je peux faire dans la position où je suis ou au regard de mon niveau de compétence.

Ces différents écarts semblent plus facilement perceptibles et identifiables du fait même de la situation de formation par alternance. Cependant, si celle-ci les révèle, ce n'est pas elle qui les fonde. Ils sont, pour une partie d'entre eux, inhérents à toute pratique située, et à un apprentissage d'un métier ou à toute situation de conversion professionnelle. Pour un alternant, l'analyse de ses activités permet de construire progressivement son propre style professionnel, c'est-à-dire la manière dont il s'émancipe en s'appropriant de son point de vue les normes, croyances et pratiques du métier qu'il est en train d'apprendre. Dans la lignée de cette proposition, l'éthos professionnel serait un produit de reliance.

Dans le cadre d'un dispositif de formation hybride et par alternance, le système interface, tel que conçu, suppose le maintien de la distance nécessaire à l'émergence d'écarts, tout comme leur mise en travail considérée comme propice aux apprentissages. Au regard de l'étude menée, nous considérons ainsi que cette mise en travail des différences et des écarts éprouvés en situation interface, à travers les activités qui s'y jouent (narrative, dialogique, évaluative, projective, et de productive de savoirs), renforce les capacités délibératives et transformatives du sujet vis-à-vis de lui-même et de son emprise sur et dans son environnement. Elle participe ainsi du développement de son pouvoir d'agir au sens des capacités, c'est-à-dire d'une capacité réelle à agir sur sa situation, à se saisir de ce qu'il est (ou fait), de ce qu'il a envie d'être (ou de faire) et de devenir.

1.4. Regard sur une mise en capacité de reliaer s'appuyant sur les accomplissements des situations interface

Dans le cadre de la recherche menée, nous avons porté un regard sur les processus opportunité et liberté de la mise en capacité à reliaer (processus capacité) (cf. Figure 45, Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52). Nous proposons, à partir des différentes figures de synthèse, un schéma intégratif de cette capacité de reliance au sein des dispositifs de formation hybrides et par alternance (cf. Figure 55).

Les situations interface qui composent les systèmes interface fonctionnent comme des ressources au service de la capacité à reliaer. Leur conversion en capacité à reliaer repose sur la capacité des acteurs à les mobiliser et les transformer en pouvoir d'action. Ces facteurs de conversion sont organisationnels, personnels, sociaux, actionnels, positionnels, posturaux et institutionnels.

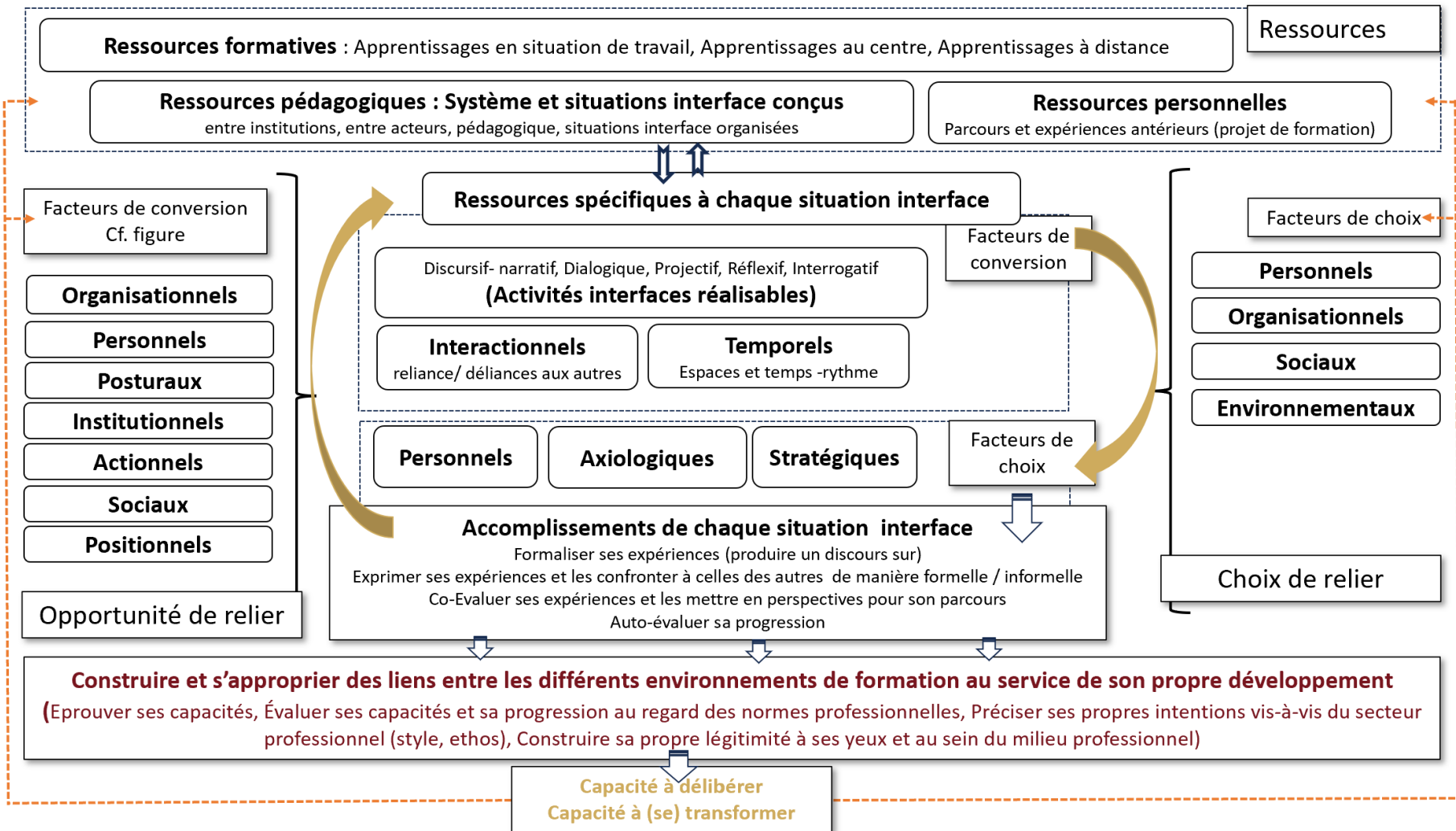


Figure 55 - Schéma intégratif d'une capacité de reliance

Nous avons pu démontrer que la nature des relies (à soi, aux autres, aux mondes) développées par les alternants dépend des activités interface privilégiées et de leurs postures.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence que les trois types de reliance (à soi, aux autres et aux mondes) observées se combinent pour donner forme à la capacité de reliance (mise en capacité à relier). Cette capacité de reliance est elle-même composée de trois capacités constitutives : éprouver ses capacités, en prendre conscience et les développer ; préciser ses propres intentions vis-à-vis du métier et de sa trajectoire ; construire sa légitimité à ses yeux et au sein du milieu professionnel (sentiment d'exister).

En définitive, nous observons alors que la mise en capacité à relier contribue à développer une capacité à « se regarder » et « se transformer » au contact des situations. Cette fonction de transformation est à mettre en lien avec les possibles du développement. Ce sont ces éléments que le schéma intégratif proposé en Figure 55 se propose d'articuler.

À partir des éléments d'analyse proposés, revenons maintenant sur les hypothèses formulées au début de cette recherche et mesurons leur validité au regard d'intentions d'ingénieries des dispositifs de formation hybrides et par alternance, et de la recherche.

2. Ce qu'apporte la recherche

À l'issue de la démarche menée, nous parvenons à certains résultats, au regard des questions que nous avons explorées. Nous avons envisagé que dans des dispositifs de formation hybrides et en alternance, certaines situations seraient propices, du point de vue du sujet, à la production de relies/dérelies à soi, aux autres et aux mondes, et que ces dernières étaient constitutives de son développement. Nous revenons ici sur les hypothèses formulées et sur les résultats développés afin de les mettre en discussion. Nous envisagerons ensuite les perspectives qu'il est possible de donner à notre travail d'un point de vue ingénierique et de recherche.

2.1. Vis-à-vis des hypothèses formulées

Rappelons que nous avons défini une situation interface comme « situation éprouvée, du point de vue du sujet, comme propice à relier les activités et expériences vécues dans les autres

situations d'un dispositif ensemblier ». Cette définition au regard de notre problématique et de notre question de recherche nous a conduit à énoncer trois hypothèses concernant le fonctionnement et les effets de ces situations interface dans des dispositifs de formation hybrides et par alternance. Nous les rappelons :

- hypothèse 1 : dans ces situations, il existe des activités qui relient les expériences de formation vécues dans les différents environnements des dispositifs étudiés,
- hypothèse 2 : certaines de ces activités induisent et déterminent le type de reliance construite (à soi, aux autres, aux mondes),
- hypothèse 3 : la construction de ces reliances dépend des postures de formation des alternants, certaines postures y seraient plus favorables que d'autres.

Avant de nous arrêter sur chacune d'elles, nous revenons d'abord sur ce que nous avons mis en évidence à propos des situations qualifiées d'interface.

2.1.1. Les situations interface dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance

Notre exploration des deux dispositifs de formation nous a permis de mettre en évidence des systèmes de situations interface ayant vocation à construire des liens, à jeter des ponts, entre les environnements de la formation (travail, centre, distance). Nous les avons étudiés du point de vue des concepteurs de formation d'une part et du point de vue des apprenants d'autre part.

Les systèmes interface conçus par les concepteurs (composés de situations interface prescrites) font l'objet d'appropriations variables par les apprenants (situations interface vécues). Les situations interface qu'ils privilégient pour relier les différents environnements de la formation et ce qu'ils en retirent, varient en effet d'un sujet à l'autre, en fonction de leurs postures, de la manière dont ils convertissent les ressources inhérentes à ces situations en capacité à relier, et des opportunités dont ils disposent pour le faire. Par ailleurs, nous avons constaté une présence forte d'interfaces conçues entre les environnements de travail et de formation en présentiel et beaucoup moins, voir aucune, vis-à-vis de l'environnement distant (cf. Figure 40 (BP), Figure 42 (ADVF), Figure 43 synthèse, p. 271) sans toutefois pouvoir véritablement recueillir un discours sur ce qui l'explique.

L'identification de ces situations, au regard du vécu du dispositif, a permis de mettre en évidence ce qui en facilite l'usage et l'appropriation. Cela nous a donné la possibilité d'identifier des facteurs de conversion institutionnels, organisationnels, actionnels (liés aux activités interface), personnels, sociaux, positionnels et posturaux (cf. Figure 45, p. 279). La pluralité de ces facteurs de conversion montre, s'il en était besoin, combien il peut être

complexe de voir les situations interface fonctionner comme de véritables ressources pour les apprenants. Les facteurs de conversion permettent de les rendre, entre autres, mobilisables, appropriables et utilisables (Fernagu, 2022b).

Pour les deux dispositifs étudiés, nous avons constaté que les alternants -BP et ADVF - identifient respectivement 9 et 8 situations, comme propices à créer des liens entre leurs expériences (professionnelles, académiques) au sein de leurs parcours de formation. Ils composent, de la sorte, leurs propres systèmes interface à partir d'une à sept situations qu'ils estiment les plus significatives pour eux (en termes d'utilité et d'actionnabilité). Ces situations, en regard de la première hypothèse, mobilisent des activités interface qui contribuent conjointement à leur accomplissement spécifique (point de vue méso des situations interface) et à une mise en capacité à relier les expériences (point de vue méta du système interface).

2.1.2. Les activités interface – activités contributives de reliance

L'étude des situations interface identifiées par les alternants questionnés nous a permis de mettre en évidence un ensemble d'activités interface (narrative, dialogique, évaluative, productive de savoirs et projective) mobilisées dans l'une ou l'autre de ces situations (cf. Tableau 22, p. 310, Tableau 23, p. 328). Au regard de notre première hypothèse, il semble bien qu'il existe en effet des activités plus particulièrement favorables à la création de liens.

Nous avons qualifié ces activités d'interface au regard du rôle qu'elles jouent dans la construction d'un lien entre le sujet et les activités d'apprentissage qui sont les siennes (professionnelles et/ou académiques). À l'issue de l'étude des processus de mise en capacité de chacune des situations interface (cf. Chapitre 8), nous avons mis en évidence que certaines activités interface contribuent à produire davantage de reliesances à soi (Autoévaluer, produire des savoirs), au monde (coévaluer, (se) projeter), ou aux autres (exprimer, confronter) (cf. Figure 54).

Parmi l'ensemble des facteurs déterminant positivement ou négativement ces activités, nous avons plus particulièrement relevé l'importance des configurations d'espaces, la présence de temps propices à leur mise en œuvre, et la place de l'autre (pair et/ou expert), comme opportunités à développer les reliesances. Plus ces activités interagissent entre elles, plus elles sont porteuses de reliesances. Ainsi, l'activité dialogique qui mobilise des capacités à exprimer, se confronter, se mettre en relation (vis-à-vis de soi-même et/ou de l'autre), se révèle contributive de l'ensemble des reliesances. C'est ce qui lui donne une place centrale dans la

modélisation proposée (cf. Figure 56). Cette activité dialogique pourrait participer d'une capacité délibérative du sujet, entendue comme capacité à débattre, confronter, évaluer pour peser ses propres choix. En cela, cette capacité délibérative serait à étudier dans le cadre d'une étude plus longitudinale.

Cette proposition de modélisation en Figure 56 place ainsi les activités interface identifiées au regard des orientations de reliances auxquelles elles contribuent le plus (à soi, au monde- axe horizontal). Néanmoins, comme nous avons pu le constater, elles se combinent entre elles et sont rarement menées de manière isolée. Des jeux de relation s'instaurent entre elles, en fonction de ce à quoi elles contribuent (axe horizontal) et des espaces et temps qu'elles relient (synchronique, diachronique -axe vertical).

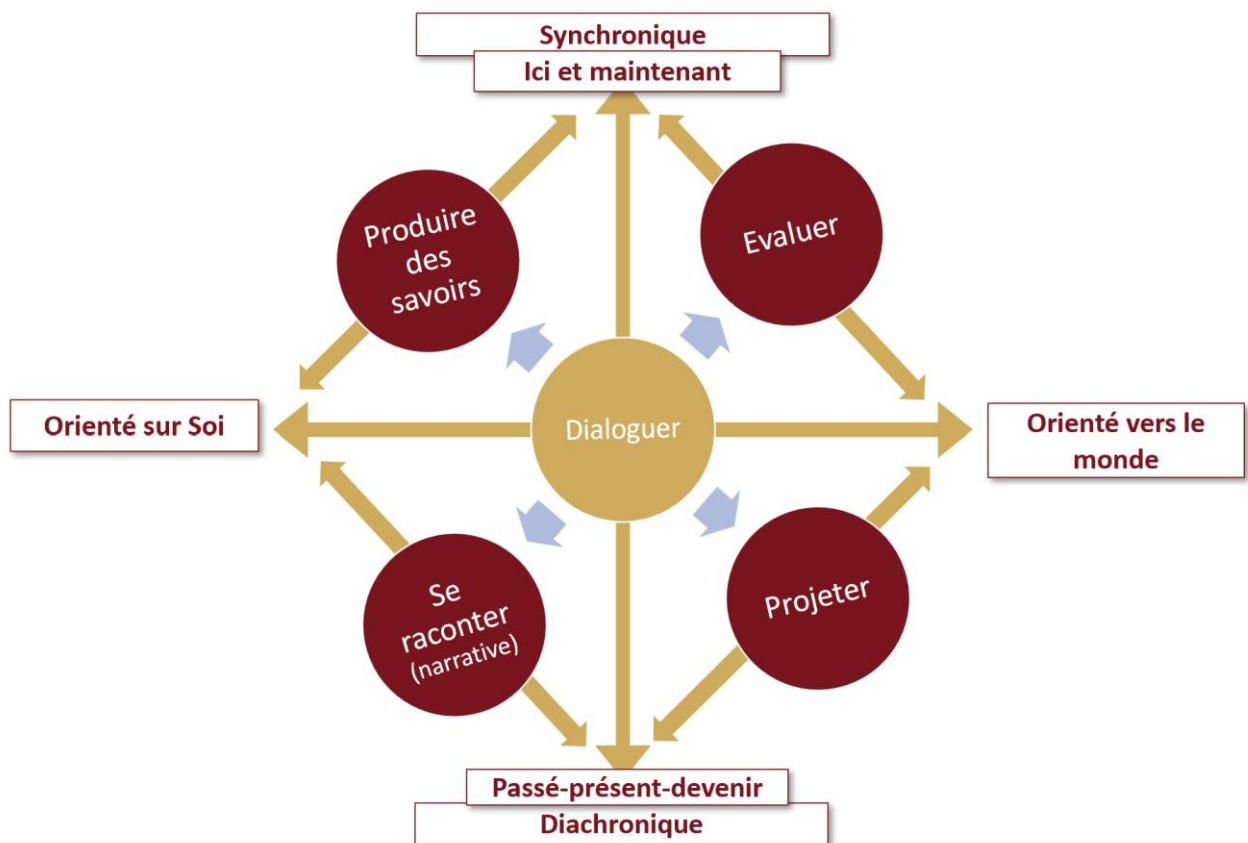


Figure 56 - Les activités interface et leur contribution à une construction de liens à soi/ au monde

Le modèle défini à l'issue de ce travail nécessite d'être mis à l'épreuve de la pratique et de recherches ultérieures. Il nous semble, à ce stade, guidant pour quiconque souhaite travailler des ingénieries des interfaces (systèmes, situations, activités) et les penser dans une complémentarité d'opportunités dans un parcours de formation. Fruit d'un premier travail de recherche, il nécessite d'être questionné au regard d'autres modèles et d'autres recherches, par exemple celle portant sur les situations intermédiaires (Métral, 2013). En ce sens, il est destiné à évoluer.

En effet, nous avons identifié certaines activités comme plus propices à des reliesances au monde, aux autres ou à soi (cf. Figure 54). Les reliesances vécues semblent néanmoins se constituer en couple en fonction des activités : lien à soi / lien au monde ou lien à soi/ lien aux autres ou lien aux autres / lien au(x) monde(s) (moins fréquent). Les reliesances, comme les couples de reliesances mériteront d’être davantage explorés. Au regard de notre travail de recherche, nous pouvons considérer que les reliesances se développent grâce à la mobilisation d’activités narratives, évaluatives, productives de savoirs, projectives et dialogiques. Au regard de notre seconde hypothèse, nous considérons que certaines activités ou certains couples d’activités se révèlent plus particulièrement propices à certains types de reliesances. Néanmoins, c’est une combinatoire de celles-ci qui fonde la mise en capacité de reliance (plusieurs situations et plusieurs activités interfaces différentes). Cette combinatoire est réalisée de manière spécifique par chacune des personnes au sein du dispositif.

2.1.3. Les postures et leur rôle dans une mise en capacité de reliance

Les alternants, en fonction de leurs postures (insertion, polyvalence, expertise, orientation, qualification) n’appréhendent pas les situations interface de la même manière et n’y perçoivent pas les mêmes possibilités de reliance. C’est ce que nous avons cherché à vérifier grâce à notre troisième hypothèse. Nous avons pu constater, au travers de nos résultats, qu’en fonction de leur posture, les alternants n’identifient pas le même nombre de situations interface, ni les mêmes types de liens ou de déliens qu’ils peuvent construire grâce à elles. Cet effet des postures sur les reliesances et déliances vécues, dans le cadre des activités interface, invite à poursuivre leur étude.

Dans une tentative de modélisation de la place de ces postures dans les processus de mise en capacité de reliance, nous proposons la Figure 57. Au regard des différents indicateurs mobilisés dans le cadre de lecture des postures issu des travaux de Lameul (2023) (cf. Tableau 8), il semble bien que les postures des alternants agissent tout à la fois sur :

- la perception des ressources dont ils disposent, internes ou externes, au regard des aspects biographiques (facteurs de conversion) ;
- la conversion des ressources, dans la manière d’appréhender une situation au regard de ses propres croyances sur soi, sur les autres et sur le monde (facteur de conversion) ;
- la perception de la réalisation possible (facteur de conversion) ;
- le choix de réalisation au regard des accomplissements visés, des intentions (facteur de choix) ;

- la réalisation au regard d'un style professionnel, et de valeurs (facteur de choix).

et donc sur la mise en capacité à relier. Les postures sont ainsi alternativement facteurs de conversion ou de choix.

Appréhender la posture des alternants dans la formation permet tout à la fois de situer leurs croyances, leurs intentions et leurs stratégies vis-à-vis de celle-ci. Cette approche permet en effet de mettre en évidence des manières *de voir, de penser et d'agir* mises en œuvre par les alternants, d'autant plus qu'elles ne sont pas toujours explicites à leurs yeux et dans leurs discours. Ainsi, si certains alternants, en posture d'insertion ou d'expertise, sont assez clairs sur leurs intentions, ce n'est pas toujours le cas pour ceux qui sont en posture de qualification ou d'orientation.

En cela, l'étude des postures peut contribuer à mieux identifier ce qui influence les choix (facteurs de choix), les délibérations que l'apprenant effectue en tant qu'acteur de la formation et notamment au regard des postures des autres acteurs engagés. En effet, ainsi que l'ont montré Bucheton et Soulé (2009), les postures se répondent en miroir, procédant à des ajustements continus, en situation. Dans le cadre des dispositifs de formation hybrides et par alternance, nous avons alors affaire à un jeu de postures complexe entre celles de l'alternant, du tuteur professionnel et du moniteur. Notre intention n'était pas de les étudier en ce sens, mais d'envisager le rôle qu'elles jouent du point de vue de la mise en capacité à relier. L'étude des relations entre postures et capacités ouvre des axes de recherches nombreux, nous y reviendrons dans les perspectives.

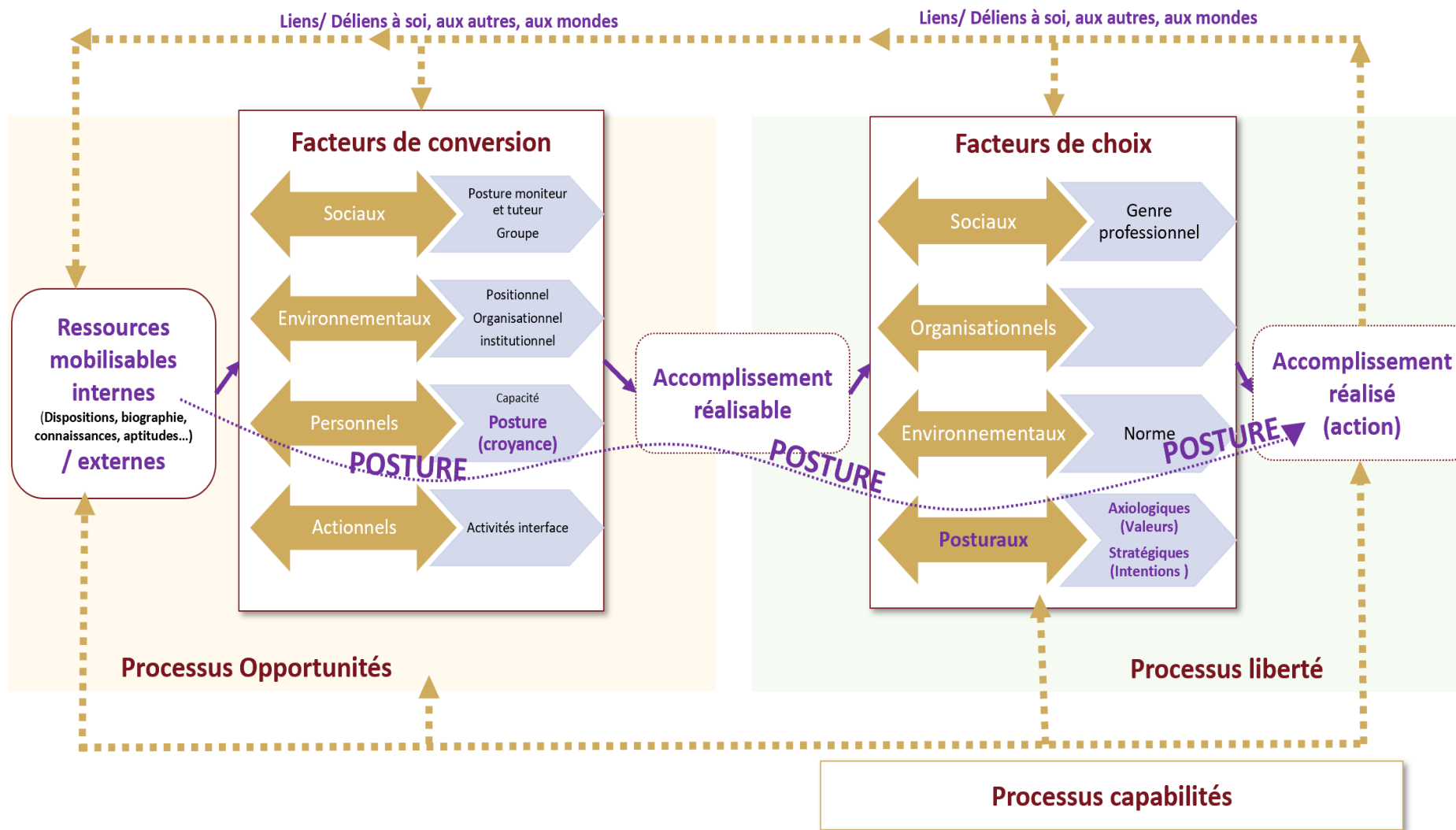


Figure 57 - Place de la posture de formation dans les processus opportunité, liberté et capacité

2.2. Vis-à-vis des ingénieries des dispositifs de formation hybrides et par alternance

À travers l'identification des éléments constitutifs des situations interface, l'étude menée montre que celles-ci se constituent partiellement comme un impensé pédagogique dans le cadre des dispositifs de formation hybrides et par alternance étudiés (cf. chapitre 7). Porter un regard sur les facteurs de conversion propices à la création d'interfaces semble tout particulièrement utile et nécessaire lorsqu'on envisage les ingénieries de formation à *visée intégrative*. Nous avons pu identifier les différents types d'interface envisageables au regard des travaux de recherche antérieurs (cf. chapitre 4). En complément de ces travaux menés sur l'alternance, notre recherche permet de mettre en évidence certains éléments clefs de ces interfaces, en plus des dimensions institutionnelles, pédagogiques, didactiques et personnelles déjà identifiées. Il serait opportun et sans doute possible de les qualifier de développementales ou de capacitantes.

Notre recherche formalise différents questionnements permettant d'objectiver les ingénieries possibles de ces interfaces en termes d'approches des espaces, des temps (cf. Figure 53), des activités (cf. Figure 56 et Figure 54) mais aussi des processus de mise en capacité de reliance dans chacune des situations interfaces identifiées (cf. Figure 47, Figure 48, Figure 49, Figure 50, Figure 51, Figure 52, Figure 55).

Ces éléments se présentent comme propices à questionner les ingénieries pédagogiques et de formation par alternance, montrant, si cela était nécessaire, l'enjeu de doter les acteurs qui les conçoivent de compétences spécifiques. L'ensemble de ce travail de recherche constitue finalement un cadre de lecture possible des ingénieries d'interface (système, situation et activités) mobilisées et vécues dans les formations articulant différents environnements de formation. Elles méritent sans doute d'être interrogées au regard des compétences qu'elles impliquent (en termes de conception, d'évaluation, d'accompagnement des dispositifs de formation, etc.). Ces ingénieries sont des ingénieries de la reliance, de la mise en capacité à relier, et donc à intégrer les apprentissages entendus dans leur conception la plus large.

2.3. Vis-à-vis de la recherche

Dans cette section, nous discutons l'apport de cette recherche au domaine de la formation hybride et par alternance et de la formation des adultes, ses limites et perspectives.

2.3.1. Sur l'alternance et l'hybridation – situations interface

À travers notre exploration des recherches sur les dispositifs de formation par alternance, nous avons pu constater la présence répétée d'évocations des interfaces, en tant que système conçu pour autrui, plus rarement en tant que passage ou lien construit dans des situations spécifiques traversant différents contextes.

Qu'ils soient pensés pour autrui ou vécus, les systèmes interface sont convoqués à de nombreuses reprises en tant qu'entre-deux, sas, frontière. Si un certain nombre de recherches se centrent sur les activités et outils mobilisés dans ces situations, peu les envisagent dans leur manière de contribuer à un développement du sujet entendu au sens large.

Dans ce sens, l'approche conceptuelle développée dans la seconde partie nous semble pouvoir contribuer à préciser ce qui pourrait être considéré comme une *visée intégrative* de dispositifs de formation et donc, constitutive du développement. Cette visée correspond, en définitive, à l'ensemble des moyens ingénieriques mobilisés pour favoriser la création de liens entre les expériences vécues et contributifs d'une intégration de ses expériences en apprentissages par le sujet. Le caractère intégratif d'une formation se réfère à ce que la personne intègre, pour elle-même et au service de sa trajectoire, aux informations et savoirs issus de ses différentes expériences vécues dans et entre les environnements de formation, qu'ils soient formels ou informels. Il se réfère au fait d'articuler et de combiner des éléments en un tout, en unités de sens pour celui qui en est bénéficiaire. Cette approche peut permettre de sortir des débats portant sur les typologies, à travers une définition plus fine des interfaces que les ingénieries de dispositifs mobilisent (ou non) au service de leur visée plus ou moins intégrative.

Au-delà, aborder les dispositifs dans leur conception, autant que dans leur vécu, permet de mettre en regard les systèmes, situations et activités interface, au service de l'étude de leurs ingénieries et de leurs effets. Cette approche nous semble participer à leur intelligibilisation.

Ainsi, au regard de la première définition retenue des situations interface, nous pouvons apporter quelques précisions. Les situations interface sont des situations éprouvées comme signifiantes et propices, du point de vue du sujet, à se situer dans l'espace et dans le temps, au

regard de la perception qu'il a de lui-même et de son devenir, comme de celle du milieu dans lequel il évolue et de sa capacité à agir au sein et en interaction avec lui. Les situations interface permettent, par un discours sur soi ou ses activités en dialogue avec d'autres, de porter un regard sur les expériences vécues dans les autres situations d'apprentissage. Les situations interface supposent un espace et un temps de dialogue avec soi-même ou l'autre, permettant d'éprouver ses capacités, évaluer ses progressions, préciser ses intentions et construire sa propre légitimité. Cela ne peut se faire qu'à partir d'activités narratives, dialogiques, productrices de savoirs, co-auto évaluatives et/ou projectives qui vont étayer le mouvement de construction de reliances vis-à-vis de soi-même ou de son action sur et dans le monde.

2.3.2. Sur les reliances

Le recours au concept de reliance dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation est faible. Notre travail présente l'intérêt d'une première approche structurée de la reliance, d'un point de vue anthropologique. Le cadre de lecture proposé et expérimenté dans cette recherche montre une certaine cohérence et permet de préciser les définitions déjà produites.

Ainsi, la reliance à soi se réfère au processus, à la structure et au lien qu'une personne établit avec les différentes instances de sa personne. Le sentiment d'exister à ses propres yeux, l'indépendance, l'agentivité et la réflexivité sont des indicateurs de liens à soi. Les déliances à soi se manifestent au travers de tensions identitaires exprimées ou d'évolutions de son regard sur soi. Les activités interface narratives et d'autoévaluation contribuent à développer ces liens à soi. La confrontation avec l'autre (pair, tuteur ou moniteur), autour du discours sur soi ou sur ses expériences, favorise également cette reliance.

La reliance aux mondes se réfère aux processus, structures et liens qu'une personne établit avec les mondes sociaux, culturels et naturels, qu'elle appartienne ou non à ces mondes. Le sentiment d'exister dans et en interaction avec son environnement, l'indépendance du regard vis-à-vis des cultures, fonctionnements et normes, l'agentivité située vis-à-vis du milieu et la réflexivité sur son rapport à un monde sont des indicateurs de liens ou déliens au monde. Les déliances au monde se manifestent au travers de discours critiques ou de mise en regard d'écarts ou de différences entre les mondes. Les déliances aux mondes montrent des tensions ou des évolutions du regard porté sur celui-ci, qu'il soit ajustement d'une représentation ou mise en évidence d'une dissonance entre des pratiques ou des valeurs observées et ses propres

convictions ou conceptions vis-à-vis de ces mondes. Les activités interface de coévaluation et de projection contribuent à développer ces liens aux mondes. L'évaluation et la confrontation avec l'autre (pair, tuteur ou moniteur) sur ses expériences favorisent également cette reliance.

Enfin, la reliance aux autres se réfère aux processus, structures et liens qu'une personne établit avec les autres. Le sentiment d'exister dans et en interaction avec les autres, l'indépendance du regard vis-à-vis de celui des autres, l'agentivité collective et la réflexivité sur son rapport aux autres sont des indicateurs de liens ou déliens aux autres. Les déliances aux autres se manifestent au travers de discours portant sur les différences vis-à-vis de l'autre. La reliance aux autres semble contributive des reliances à soi et aux mondes, notamment à travers l'activité dialogique (d'expression de soi, de questionnement et de confrontation à l'autre). Les activités discursives, de dialogue et d'interrogation des expériences vécues, dans une logique de réciprocité, contribuent à développer ces liens aux autres (les pairs).

Si certaines activités interface semblent plus propices aux reliances à soi, aux autres, aux mondes, il semble rare qu'une reliance se développe de manière isolée. Ainsi, nous avons davantage constaté de développements de couples ou triade de reliances (à soi/au monde, à soi/aux autres, à soi/ aux autres/au monde). En cas de triade, le troisième terme se constitue en médiateur des deux autres. Par exemple, le lien aux autres se place souvent en tant que facteur favorisant ou non le lien à soi et au monde. Ce fonctionnement en triade méritera d'être davantage exploré. Nous pouvons cependant avancer l'idée de l'existence d'un système de reliances (tout comme il existe des systèmes de ressources) plus que de reliances qui se développeraient indépendamment les unes des autres.

2.3.3. Sur les capacités

Nos résultats contribuent à compléter la compréhension et l'usage du cadre des capacités dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Sur l'usage du cadre des capacités

En termes d'usage, nous l'avons d'abord utilisé selon une approche descriptive des situations vécues par les alternants. Dans ce sens, nous n'avons pas déterminé, *a priori* d'accomplissements pour les situations à l'étude. Nous avons fonctionné ainsi pour ce qui concerne le vécu des apprentissages en situations de travail, en centre et à distance. Cela nous a permis d'identifier les expériences vécues dans ces environnements, à travers un tamis large. Le fonctionnement choisi a été celui de la mise en capacité à apprendre dans ces différents

environnements– et non les apprentissages en tant que tels. Cette première approche nous a permis de repérer les situations interface, leurs conditions d'émergence et leur identification par les alternants. Dans une approche compréhensive des trajectoires personnelles de formation, cette méthodologie s'est avérée pertinente pour appréhender les processus opportunité, liberté et capacité vécus, du point de vue des apprenants.

Nous avons ensuite mobilisé le même cadre pour étudier les mises en capacité vécues au sein des situations interface identifiées – ce que chacun visait au travers de celles-ci. Lors de cette seconde étape de la recherche, l'accomplissement visé dans la situation a guidé l'analyse des processus (opportunité, liberté et capacité) à l'œuvre. Cette seconde étape de la recherche a mobilisé le cadre, dans une logique plus normative vis-à-vis d'accomplissements attendus dans la situation. Cette seconde manière de mobiliser le cadre semble plus particulièrement propice à une approche pragmatique des situations à l'étude, comme ce fut le cas dans le cadre de la recherche menée.

L'usage du cadre des capacités, selon une double logique descriptive ou normative, apparaît fortement complémentaire. La logique descriptive permet de porter un regard sur les mises en capacités, telles que la personne les éprouve. En ne fermant pas le regard sur un ou plusieurs fonctionnements étudiés, elle permet de comprendre le point de vue du sujet sur l'ensemble de la situation. La logique normative semble plus adaptée lorsque l'étude est définie sur un ou plusieurs fonctionnements spécifiques, mais risque parfois *de passer à côté* d'informations périphériques et pourtant pertinentes. Néanmoins, le travail mené peut illustrer des manières de combiner les deux approches. Il semblerait utile de s'intéresser aux usages simultanés de ces deux approches, en termes d'intérêts, de limites et de complémentarités. En effet, l'une et l'autre approches ont contribué à une compréhension complémentaire de l'objet à l'étude, notamment dans le cadre de dispositifs de formation (articulant conception pour autrui et usage effectif).

Sur le processus opportunité

Rappelons que

le processus opportunités s'intéresse à la manière dont les ressources mises à disposition pour agir/apprendre sont converties en « capacités d'action » (ou d'apprentissage) et aux facteurs facilitant ou entravant cette conversion (Fernagu-Oudet, 2012; Sen, 2009). Il porte sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'action. (Fernagu, 2022b, p. 125)

Les facteurs de conversion peuvent être négatifs ou positifs. Ce sont eux qui permettent de convertir des ressources en moyens d'action.

L'ensemble des travaux disponibles, portant sur les capacités et faisant référence aux facteurs de conversion, s'appuie sur la typologie initialement proposée par Robeyns en 2000, et limite ces derniers aux facteurs environnementaux, sociaux et personnels (Robeyns, 2007, 2017). Depuis, Cavignaux-Bros (2021) a proposé de les compléter par des facteurs positionnels et Fernagu et Cuvelier par des facteurs actionnels (2023). Notre travail de recherche portant à la fois sur les fonctionnements liés aux situations interface, ou à celui plus méta, de reliance, permet de compléter cette liste par des facteurs institutionnels, organisationnels, posturaux, actionnels et spatiotemporels.

Les facteurs de conversion institutionnels sont liés à la manière dont les institutions (entreprise et centre de formation) organisent l'accueil des alternants, en cohérence avec les apprentissages visés. Les facteurs de conversion institutionnels jouent sur les apprentissages vécus dans chacun des environnements, mais aussi sur les collaborations mises en œuvre entre les institutions (système interface institutionnel).

Les facteurs de conversion organisationnels sont liés à la mise en œuvre opérationnelle d'activités interface dans les situations de travail et/ou académique. Les activités et situations interface s'ajoutent aux activités ordinaires du terrain professionnel. Les facteurs de conversion organisationnels sont liés aux contraintes des différentes structures et aux aléas de fonctionnements de celles-ci (absences, arrêts, etc.). Ils pèsent sur l'organisation et la mise en œuvre de ces activités et situations interface.

Les facteurs de conversion positionnels et posturaux sont liés à un système de jeux d'acteurs. Ils pourraient être appelés facteurs **actoriels voire interactoriels**. Ils sont liés aux postures et positions des différents acteurs dans la situation étudiée. Les facteurs positionnels et posturaux et leurs interactions sont plus particulièrement marqués dans les situations qualifiées d'hétérorégulées (qui dépendent des autres). Ces facteurs de conversion influent à la fois sur les apprentissages réalisés dans les environnements (posture du tuteur, posture du moniteur), mais aussi sur la mise en œuvre d'un système interface (volonté d'organiser les situations, manière d'agir ou d'accompagner dans la situation la rendant plus ou moins propice aux relies), du fait de la position (facteur positionnel) de l'alternant.

Les facteurs de conversion actionnels sont liés à la réalisation d'activités intermédiaires à l'accomplissement ou permettant aux ressources d'être actionnées. Ainsi, dans notre étude, les

activités interface réalisées⁸⁹ dans les situations interface⁹⁰ se placent en tant que facteurs de conversion actionnels d'une mise en capacité de reliance. Les facteurs de conversion actionnels peuvent faire l'objet d'études spécifiques quant à la mise en capacité à les réaliser.

Les facteurs de conversion spatiotemporels sont liés à la définition et au maintien d'espaces et de temps propices à la mobilisation de ressources (par exemple ici l'usage du livret d'alternance afin de s'autoévaluer). Les facteurs de conversion spatiotemporels sont également liés à la rythmicité et la périodicité des moments organisés. Ces facteurs de conversion peuvent être auto-organisés ou organisés pour autrui dans le cadre d'un dispositif de formation ou d'une organisation de travail.

L'ensemble de ces facteurs explique la variabilité interpersonnelle et contribue, en définitive, à fonder une situation comme significative du point de vue du sujet. Il serait possible de poursuivre cette recherche en tentant de se saisir des configurations ou systèmes de facteurs de conversion mobilisés par les apprenants pour étudier cette variabilité dont nous avons pu commencer à rendre compte.

Sur le processus liberté

Le processus liberté permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir (Fernagu-Oudet, 2016).

Le regard se porte sur la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou accomplissements) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se focalise sur la capacité de choisir, sur ce qui permet aux personnes de se déterminer. Il porte ainsi sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'activité. Interrogeant les divers mécanismes qui conditionnent l'exercice d'un libre choix dans l'action, Sen parle de liberté processus (Sen, 2001). Ce processus interroge les préférences adaptatives, à savoir qu'une personne adapte ses préférences aux possibilités qui s'offrent à elles (Vero et Zimmermann, 2018). (Fernagu, 2022b, p. 125-126)

Ces facteurs de choix sont peu documentés. Fernagu (2018a) a proposé d'en faire une typologie qui suit celle des facteurs de conversion : environnementaux, sociaux et personnels. Nous les complétons et les précisons, au travers notre travail de recherche par des facteurs axiologiques et stratégiques. Ces deux facteurs composent, en partie, la posture du sujet vis-à-vis d'une situation.

⁸⁹ Évaluations partagées des expériences, autoévaluation, dialogue, questionnement de ses expériences ou de celles d'autres production narrative sur les expériences.

⁹⁰ Visite et évaluation de stage, échanges entre pairs et retour de stage, production d'un portfolio ou d'un dossier professionnel.

Les **facteurs de choix axiologiques** sont liés aux valeurs de la personne et à la manière dont celles-ci vont déterminer la valeur que la personne va accorder à l'activité, aux informations, aux interactions, aux ressources dans la situation et vis-à-vis de la réalisation d'actions.

Les **facteurs de choix stratégiques** sont liés au choix des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses fins. Les choix stratégiques s'opèrent en fonction des projets de formation des alternants, mais peuvent également prendre appui sur des facteurs personnels, tels que le besoin de sécurité, de relation ou de légitimité. Ils déterminent la manière dont le sujet va s'engager dans l'action, plus exactement sa stratégie va déterminer son degré d'engagement.

Il semble ainsi que les facteurs axiologiques et stratégiques jouent un rôle important dans la manière dont la personne choisit finalement d'agir en situation. Les facteurs de choix se trouvent eux aussi fortement liés aux postures des personnes et influencent la manière de faire des choix, la manière de relier.

L'étude des facteurs de choix est plus difficile, de notre point de vue, que celle des facteurs de conversion car elle mobilise des raisonnements entre la valeur accordée à ce qui est bon du point de vue du sujet et l'évaluation qu'il fait entre les moyens et les fins pour accéder à ce qu'il juge bon (De Munck et Zimmermann, 2015). Ce jugement pratique est partiellement conscientisé par les personnes. Il est donc nécessaire de mobiliser des méthodes particulières pour leur permettre d'être explicités et y accéder. Cela a été le cas dans notre étude. Il semblerait utile dans les recherches ultérieures, de veiller à un protocole plus fin concernant ces facteurs de choix, en mobilisant, par exemple, les méthodologies telles que les entretiens d'explicitation de l'expérience (Vermersch, 2017, 2019).

Sur le processus capabilité

Le processus capabilité

donne à voir comment les deux premiers processus s'interfacent et permet d'entrevoir comment les individus développent leur pouvoir d'agir. Ce processus permet d'appréhender la manière dont les individus sont mis en capacité d'accomplir et de se développer. Il s'interroge sur la qualité des environnements de travail ou de formation qui sont proposés et in fine, sur la manière dont ils se montrent capacitants... voire (in)capacitants ou (de)capacitants (Fernagu-Oudet, 2016) en nuisant aux capacités (Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016). Parce que « Fortement tributaire de l'environnement, elle [la capabilité] ne peut être rabattue sur le seul individu et déplace l'attention vers les différents facteurs qui impactent le pouvoir effectif d'agir dans une situation donnée » (Zimmermann, 2016, p368). (Fernagu, 2022b, p. 126)

N'oublions pas que pour Sen, « la valeur de l'environnement est indissociable de la vie des êtres vivants » (Sen, 2012, p. 304).

Les postures occupent de ce fait, dans notre travail, une place particulière lorsqu'il s'agit d'étudier les mises en capacité. À notre connaissance, aucune recherche n'a jusque-là mis en évidence l'intérêt de l'étude des postures pour comprendre les processus de construction des capacités. Nous avons montré la place transverse que ces postures occupent dans les processus de mises en capacité (opportunité, liberté et capacité). Il nous semble que les recherches ultérieures sur les capacités (en tant que cadre dynamique d'étude du sujet en situation) s'enrichiront à mobiliser cette double approche capacités/ posture, tout en documentant chacun de ces cadres.

À l'issue de notre recherche sur la mise en capacité à relier ou capacité de reliance/déliance, nous envisageons la place de celle-ci dans le développement du sujet. A travers les fonctionnements *intermédiaires* qui la composent⁹¹, nous avons mis en évidence le rôle contributif des liens et déliens éprouvés dans le développement du sujet et dans la manière dont il construit des capacités que nous pourrions qualifier de délibératives (au sens de discuter, débattre, peser, examiner) et de transformatives (au sens de changer, d'évoluer, de se développer) vis-à-vis de lui-même et du monde. En ce sens, le développement d'une capacité de reliance/déliance à soi, aux autres et aux mondes se révèle être constitutif du pouvoir d'agir du sujet.

3. Ce qui reste en écart, à explorer

Après avoir porté un regard sur les objets de notre recherche et sur notre démarche, nous discutons de l'apport de cette recherche aux travaux de la discipline, tant dans le domaine de l'étude des dispositifs à visée intégrative que sur des postures de formation et de l'étude des reliances. Nous soulignons à cette occasion quelques limites de ce travail, tout en nous appuyant sur elles pour évoquer les perspectives de recherche qu'elles amorcent et initient.

⁹¹ Éprouver ses capacités, évaluer sa progression ; préciser ses intentions vis-à-vis de sa trajectoire ; construire sa légitimité à ses yeux et au sein du milieu.

3.1. Sur l'objet, les démarches et les méthodes employées dans la recherche

Dans cette section, nous proposons de porter un regard sur la construction de notre objet de recherche, puis sur les méthodes employées pour l'étudier.

3.1.1. Démêler ce qui avait été tissé

Le démarrage de notre réflexion sur notre objet de recherche s'enracine dans une situation de terrain qui concorde avec des actions visant l'accompagnement des acteurs aux intégrations du numérique dans les formations par alternance. Les questionnements issus de nos accompagnements et expérimentations ont, petit à petit, fait émerger l'objet de notre recherche. Un objet qui finalement s'est imposé à nous : celui des reliances.

Il a fallu du temps pour appréhender les contours de ce dernier à l'aide des recherches produites et parfois nous avons eu le sentiment d'un objet qui s'enfuit, plus qu'on ne le construit. Un premier regard sur les dispositifs a permis de mesurer le caractère expérientiel et subjectif de la reliance, nous engageant alors à considérer ce qui se passe et se joue pour l'individu à l'épreuve du dispositif qu'il éprouve. C'est alors que le cadre des capacités nous est apparu pertinent pour nous permettre d'envisager l'étude des interactions entre le dispositif et les dispositions du sujet, ainsi que la manière dont elles participent à la construction des capacités d'action et de choix de celui-ci.

C'est finalement en cours de recherche que les interfaces des dispositifs ont pris progressivement leur place. En effet, nous avons tout d'abord orienté nos explorations vers les fonctionnements dans les environnements connus : les temps forts de l'alternance (situation de travail, académique en présence ou à distance). Constatant que ce qui fonde le caractère intégratif tient davantage aux entre-deux, notre regard a progressivement migré vers ces temps faibles et interstices (situations interface) pour finalement les considérer à leur juste place au sein des dispositifs étudiés : porteurs *d'une visée intégrative*.

Cette construction progressive de l'objet de recherche engage à questionner la démarche dans une perspective de poursuite sur les mêmes objets, c'est ce que les sections suivantes portent à discussion, tant du point de vue de la posture de recherche, que de la démarche.

3.1.2. Mettre au travail son propre regard

Les évolutions de l'objet de recherche n'ont pas été sans transformation, du point de vue de notre regard sur l'alternance et celui porté sur les MFR en particulier. Elles nous ont entraîné, bon gré mal gré, dans des itérations d'engagement/ distanciation parfois inconfortables, mais très certainement propices à notre propre développement professionnel.

Dans la démarche de recherche menée, notre vigilance constante vis-à-vis de notre positionnement de praticienne-chercheuse, nous semble avoir contribué à ce processus de développement, nous obligeant à une certaine rigueur. Veiller tour à tour à se regarder soi-même agir et penser, engage à une certaine *schizophrénie*. Les journaux de bord de terrain (note descriptive) et de recherche (note théorique) se sont montrés utiles, indispensables. Ils ont représenté, dans le cadre de ce type de recherche, des auxiliaires nécessaires car ils favorisent les passages successifs entre nos postures de praticienne et de chercheuse. En termes de méthodologie, même si les usages des différents journaux de bord mobilisés n'ont pas produit directement des résultats de recherche, ils sont apparus essentiels pour maintenir le cap, la bonne posture, la bonne position... à la fois sur notre terrain et en dehors de celui-ci.

3.1.3. Opérationnaliser la recherche – registres

Cherchant autant que possible à appréhender notre objet en veillant à la validité et à la fidélité de la recherche, nous avons eu recours à une démarche qualifiée de multiméthodes. Destinée à favoriser les triangulations multiples et à favoriser les prises de distance nécessaires, elle nous semble avoir été appropriée à l'objet de recherche. Cette pluralité d'approches de l'objet nous a ainsi obligée à divers allers retours sur les données et leurs traitements. Nous avons, rencontré des impasses dont nous n'avons pas rendu compte. Compte tenu du nombre de personnes interviewées, nous avons par exemple envisagé à un moment de mobiliser des approches plus quantitatives de traitement et d'analyse des résultats. Le temps et nos propres compétences ont mis des limites à ces pistes, qui pourraient néanmoins être explorées. Les pistes que nous n'avons finalement pas retenues ou suivies constituent pour autant la force de notre apprentissage de chercheuse.

Dans la perspective de poursuite de notre recherche, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'utiliser d'autres méthodologies et explorer ainsi d'autres possibles. Deux pistes d'approches peuvent être envisagées de manière distinctes ou associées. Pour poursuivre les travaux sur les situations et activités interface, une première piste de démarche de recherche pourrait s'orienter vers des approches plus phénoménologiques et/ou biographiques. Dans ce

cadre, l'approche pourrait se centrer directement sur l'étude longitudinale d'une ou de plusieurs situations interface et leurs effets dans les trajectoires individuelles.

Toujours pour donner suite à notre travail, une seconde piste pourrait consister à poursuivre la perspective mésologique que nous avons donnée à cette recherche sur les reliances. À certains égards et de par son objet même, nous avons progressivement glissé vers des dimensions plus micrologiques que mésologiques, compte tenu de notre centration sur le vécu du sujet. Malgré la difficulté à tenir cette ligne, qui cherche à cerner le dispositif tout autant que ce qui y est construit ou vécu, elle nous semble particulièrement féconde pour des études ultérieures. En ce sens, elle rejoint les approches déjà citées, s'inspirant de la mésologie, étude des milieux, (Augendre *et al.*, 2018 ; Berque, 2021b ; Blandin, 2022 ; Cristol, 2022) dont l'approche par les capacités nous paraît proche (Cavignaux-Bros, 2023). De même, les relations entre ces approches et celles qualifiées d'écologiques, mobilisant la notion de niche écologique (Guérin et Simonian, 2022), nous sembleraient intéressantes à explorer.

Ainsi, dans ce type d'étude il peut sembler utile de croiser les approches de recherches, les méthodologies et les regards pluriels de chercheurs. En ce sens, une des limites de notre travail, compte tenu de son ambition et de son registre mésologique, est certainement le fait qu'il ait été mené par un seul chercheur. De notre point de vue, ces approches nécessitent un travail de recherche d'une équipe plurielle que nous n'avons pu mobiliser.

3.2. Regard sur les perspectives de recherche

Le fait qu'un grand nombre des cadres employés soit faiblement documenté par la recherche en sciences de l'éducation et de la formation ouvre finalement de nombreuses perspectives de recherches. Cette section se propose d'aborder les perspectives et approfondissements possibles de notre travail sur les reliances, les systèmes et situations interface, les postures et les capacités.

3.2.1. Sur les reliances

Si ce travail permet d'amorcer un premier regard sur les reliances entendues dans une conception anthropologique en sciences de l'éducation et de la formation, les indicateurs de reliance retenus dans le cadre de lecture mériteraient d'être davantage documentés et précisés. Ils nous semblent nombreux et pourraient être davantage catégorisés. Ainsi, un travail de recherche, de rapprochement et distinction vis-à-vis de notions proches semble nécessaire, notamment concernant les questions de :

- ethos professionnel, attachement, transitions identitaires (reliance à soi) ;
- professionnalité émergente, dimension sociale et culturelle de l'ethos (reliance au monde) ;
- sociabilité, confiance, appartenance, réciprocité (reliance aux autres).

Ces rapprochements et distinctions permettraient notamment de préciser les liens et déliens, produits et effets des processus de reliances et de déliances.

Au-delà, nous avons constaté des médiations nombreuses (liées notamment au rôle du langage et à la production de récits en interaction avec l'autre) mobilisées dans les processus et structures de reliances (systèmes médiateurs) que nous avons commencé à documenter (à travers notamment l'identification des activités interface). Ces processus et structures de reliances restent à articuler avec les études sur les médiations et la place du langage dans celles-ci.

D'autre part, il semblerait également pertinent d'explorer d'autres formes de reliances et leurs articulations avec celles déjà étudiées, notamment la reliance cognitive. Celle-ci regroupe les processus, structures et liens qu'une personne établit avec et entre les informations, savoirs et connaissances. La reliance cognitive fait ainsi référence aux apprentissages d'un sujet en relation avec son environnement et en conscience de son action, et de sa réflexion.

Au regard de l'identification d'un système de reliances, plus que de reliances considérées de manières isolées, les prochaines recherches pourraient ainsi explorer les rapports qu'elles entretiennent entre elles.

Il nous semblerait également pertinent de mettre à l'étude les rapports entre les reliances et déliances observées et observables, et la manière dont elles nourrissent et font évoluer la posture du sujet.

Enfin, nous avons observé les reliances et les déliances à soi, aux autres et aux mondes, en tant qu'état perçu par les personnes à un moment donné. Nous envisageons qu'il n'y ait pas

d'un côté les reliances et de l'autre les déliances, mais que celles-ci se situent sur un même axe de tension, dans une logique de continuum. L'exploration de ces continuums permettrait, nous semble-t-il, de mettre davantage en évidence les évolutions des états de reliance/déliances et de mieux rendre compte des tensions qui se jouent dans les constructions/déconstructions de liens à soi, aux autres et aux mondes, notamment lors de périodes de transition.

3.2.2. Sur les systèmes, situations, activités interface

La proposition de conceptualisation que nous avons commencé à élaborer sur les interfaces (système, situations, activités), telles que conçues et vécues, nous semble prometteuse. Leur étude, à partir d'un cadre tel que celui des capacités, permet d'appréhender les interactions et la manière dont elles se jouent entre le prévu ou le prescrit et le vécu. Leur compréhension apparaît nécessaire pour mieux préparer les acteurs à s'en saisir, et accompagner les formateurs en ce sens.

Dans ce sens, il pourrait être intéressant de mener, dans un premier temps, des études permettant de croiser capacité et analyse de l'activité, à partir du regard des différents acteurs mobilisés sur ce que produit ce qu'ils envisagent.

Au-delà, dans un registre plus méso, il paraîtrait utile d'étudier les combinaisons d'activités interface et leurs effets à l'échelle du dispositif. Nous avons pu constater la nécessité de revisiter la sédimentation des systèmes interface hérités des pratiques d'ingénierie de l'alternance « ancestrales ». Il semblerait utile, pour les ingénieries de dispositifs de formation hybrides et par alternance, de mobiliser des démarches de recherche orientée par la conception (conception dans l'usage) afin d'observer et d'inciter la conception d'ingénieries de ces interfaces.

Enfin, dans le cadre de notre étude, nous nous sommes centrés sur les situations interface les plus citées. Celles-ci correspondent majoritairement à celles conçues. Il nous semblerait tout autant prometteur de mener une étude sur les interfaces construites par les personnes elles-mêmes en formation. Cette étude permettrait d'envisager de manière complémentaire la capacité à relier, à concevoir ses propres interfaces.

3.2.3. Sur les postures

Les travaux et le recours à la notion de posture se développent. Nous avons ainsi pu constater la diversité des postures qui se construisent en miroir et en ajustement, dans une organisation de formation telle que celle de l'alternance. Parmi les perspectives de recherches, il nous paraîtrait intéressant d'envisager la manière dont les postures se construisent réciproquement, socialement ou collectivement au sein d'un groupe, du fait des interactions entre les alternants, entre ces derniers et les moniteurs ou les tuteurs.

On attend du tuteur qu'il soit un ami critique (Jorro 2006 cité par Jorro 2011), un compagnon (Denoyel, 2002), qu'il adopte une posture d'accompagnement (Paul, 2004). Nous savons que de cette posture vont dépendre les opportunités d'apprentissage dans la situation professionnelle. Ce qui renvoie aux contenus, mais aussi aux organisations du travail et à leur capacité à « nourrir les apprentissages », en proposant des situations professionnelles porteuses d'apprentissages.

De la même manière, dans une perspective d'accompagnement aux passages, on attend du moniteur et de toute personne qui accompagne des parcours de formation en alternance, qu'ils adoptent une posture d'entre deux (Thouroude, 2022). Cette posture invite à tenir les écarts et à participer au fait que les alternants les identifient et construisent leur propre rapport à ceux-ci

Proposer une pédagogie par l'alternance implique au formateur d'adopter une posture d'accompagnement professionnel, réflexif et socioconstructiviste caractérisé par un lâcher-prise (accompagner n'est pas guider) mais sans cesser de faire questionner la complexité des situations et les tensions entre les différents systèmes de valeurs (accompagner c'est aussi (faire) se questionner, analyser et chercher), forme d'étayage œuvrant à l'autonomisation et à l'émancipation de la personne (accompagner, c'est œuvrer activement à se rendre inutile). (Gremion, 2022, p. 99)

Ainsi, il nous semblerait pertinent de mettre à l'étude ces jeux de postures entre ces trois acteurs de dispositifs de formation par alternance afin de mieux cerner leurs incidences dans les dynamiques de développement de chacun.

3.2.4. Sur les capacités

Si l'objet de notre travail de recherche ne portait pas en tant que tel sur le cadre des capacités, sa mobilisation dans nos travaux nous a permis de nous l'approprier et de l'étayer, à la fois en produisant une typologie plus approfondie des facteurs de conversion et de choix,

et en positionnant la question des postures comme déterminante pour étudier toute mise en capacité.

Nous avons mis en évidence des axes de recherche possibles notamment pour documenter les méthodologies d'usage du cadre, dans une logique descriptive ou normative et dans les manières de collecter les choix (hypothèse de mobilisation des entretiens d'explicitation). Il semblerait pertinent de poursuivre l'exploration et la précision des différents facteurs de conversion et de choix, et peut-être leur niveau d'étude. En effet, à ce stade il nous semble que les facteurs de conversion et de choix identifiés à une échelle d'étude macroscopique s'articulent, peut-être en gigogne, aux autres échelles mésologiques et micrologiques. En ce sens, il semblerait pertinent d'envisager les études sur la mise en capacité, à travers les différentes échelles de manière à préciser les articulations au sein de systèmes de conversion et de choix et entre ceux-ci.

Enfin, à travers l'étude de la mise en capacité de reliance/déliance, nous avons identifié la place de celle-ci dans le développement d'un pouvoir d'agir du sujet, de sa capacité à se transformer et à transformer les situations qu'il traverse en situations de développement. L'étude des relations qui se jouent entre capabilité et reliance/déliance en est à ses prémices. Elle représente une perspective afin de comprendre la place des reliances/déliances vis-à-vis de chacun des processus de mise en capacité. Cette perspective d'étude constitue un enjeu majeur pour la formation et l'accompagnement des acteurs qui souhaitent ou doivent construire des ingénieries d'interface et de reliance.

Conclusion

Nous proposons, à l'issue de ce chemin, de revenir sur notre expérience d'écriture de thèse. Rappelant les choix et positions définis chemin faisant, nous discutons de ses apports pour la recherche scientifique, le domaine de la formation d'adultes et celui des ingénieries de dispositifs de, par, en alternance, hybride ou non.

Du récit autobiographique à l'intuition initiale de recherche

Une première approche autobiographique nous a permis, en préambule, de mettre en évidence notre objet de recherche et de nous positionner personnellement, en tant que praticienne et chercheuse, vis-à-vis de celui-ci. Notre questionnement initial a pris appui sur une intuition : et si l'apprentissage en formation hybride, par alternance était une question de liens ? La recherche s'est alors structurée à partir des questionnements issus de la pratique d'accompagnement technopédagogique des acteurs des Maisons Familiales Rurales.

D'une contextualisation de recherche au choix d'étudier la formation professionnelle d'adultes

Notre position de praticienne et de chercheuse nous a incité, dans une visée d'objectivation du terrain de recherche, à une première approche des MFR. À partir des éléments structurants de son histoire et de ses évolutions, nous avons mesuré les enjeux et le positionnement d'une recherche sur l'alternance et le numérique dans ce contexte. Considérant l'évolution des statuts des personnes accueillies en formation et les enjeux liés à la formation professionnelle continue, notre choix s'est porté plus spécifiquement sur la formation professionnelle d'adultes.

D'une injonction à l'hybridation à une précision des orientations et d'un cadre sémantique de recherche

L'exploration du contexte de la formation professionnelle nous a permis d'identifier ses évolutions : de l'éducation permanente à la formation professionnelle continue ; de la formation à distance aux usages du numérique dans l'hybridation de formation, etc. Et de souligner la rareté des travaux scientifiques sur l'hybridation de formation en formation professionnelle, qui plus est, par alternance. Nos choix d'orientation de recherche ont été

définis au regard de l'ensemble de ces premières explorations selon une visée pragmatique, anthropocentrée et interdisciplinaire. Il s'agissait de produire des savoirs axiologiques et praxéologiques au service de notre terrain professionnel et de la communauté éducative.

Du dispositif souhaité à son vécu

L'exploration conceptuelle nous a permis d'appréhender les manières d'approcher les dispositifs de formation. Progressivement, nous avons cerné le jeu complexe qui s'instaure pour *faire dispositif*. Engageant alors à penser et réfléchir, humblement, les pouvoirs et responsabilités qui s'y distribuent dans l'acte d'apprendre et de se développer. Comprendre le dispositif, c'est certainement l'observer tel qu'il est conçu, mais le *souhaité* ne dit rien de l'*éprouvé*. Les liens souhaités, ne disent rien des liens construits ni de leur participation effective à une visée intégrative. Il était donc essentiel de comparer le prescrit et le réel, le visé et le vécu en faisant se croiser les perceptions des concepteurs et celles des alternants à propos des différentes expériences d'apprentissage proposées.

D'une visée intégrative à une pédagogie de la reliance et de la déliance

Prenant appui sur les différentes recherches sur les formations par alternance, nous avons pu constater la récurrence du terme *intégratif* qui lui est si souvent associé. Ce caractère intégratif d'une formation semble, à travers le temps, devenir un *souhaité* des dispositifs, notamment en alternance. La revue de littérature nous permet alors d'identifier le flou concernant ce caractère intégratif associé au dispositif. Peu documentées, peu définies, les différentes typologies produites ne précisent souvent pas clairement à quel degré de relation, à quelle interface elles se réfèrent : institutionnelle, pédagogique, épistémique ou personnelle. Portant sur le dispositif et les interfaces conçues, une partie de ces typologies nous renseigne sur une *visée intégrative* plus que sur une activité d'intégration effectivement réalisée par la personne en formation. En nous focalisant sur une pédagogie du lien, des relies et des délies, en tant que contributives d'une activité intégrative du sujet nous prenons la mesure de l'intérêt de notre recherche et de la méthodologie mobilisée. Notre travail permet d'ajouter aux dimensions institutionnelle, pédagogique, épistémique ou personnelle de l'alternance, une dimension développementale ou capacitante, lorsqu'il s'agit d'en étudier le caractère intégratif.

Des dispositifs et situations à une prise en considération des choix du sujet

Envisager le développement du sujet, selon son propre regard, engage à envisager les interactions qu'il vit avec son environnement et la manière dont celles-ci contribuent à ce développement. Le sujet est considéré *capable*. C'est dans cet objectif que nous avons mobilisé le cadre des capacités pour en rendre compte. Ce faisant, nous avons eu recours à des précisions sur les manières d'envisager les processus d'autonomisation et d'émancipation, tout autant que sur la place et le sens accordé à la notion de liberté.

Progressivement, au cours des différentes explorations opérées et de nos lectures, la notion de situation interface a émergé. Elle renvoie à une construction en miroir, plus ou moins déformé et réfléchissant, d'un système interface initialement pensé pour autrui et par autrui. Elle fait écho aux passages, aux frontières et à un entre-deux difficilement saisissable en extériorité du sujet. Une situation interface ne semble pouvoir s'envisager qu'à partir d'une conscience du sujet l'ayant vécue comme telle. Considérant l'étude de ces situations, la question qui guide notre recherche se définit ainsi : Quelles situations seraient propices, du point de vue du sujet, à la production de reliances/ déliances à soi, aux autres et aux mondes, constitutives de son développement ?

D'une recherche empirique sous forme d'étude de cas

À partir de notre recherche conceptuelle, nous avons pu définir les cadres méthodologiques à mobiliser pour la recherche empirique. Au regard de notre situation de praticienne et de chercheure engagée dans le terrain de notre recherche, nous poursuivons continuellement une double visée praxéologique et épistémologique.

L'étude de cas de deux dispositifs de formation hybrides et par alternance s'appuie sur un corpus composé d'entretiens des responsables (4), de questionnaires (4), de nombreux documents et d'entretiens des alternants engagés dans la formation (40 individuels, 2 collectifs). L'analyse repose sur différents cadres de lecture sur les dispositifs de formation hybrides et par alternance, les reliances, les postures et nous a permis d'identifier les processus de mises en capacité de reliances à l'aide de l'approche par les capacités. L'étude des deux dispositifs est construite en deux temps, le premier, qualifié d'étude restreinte, nous permet d'identifier les situations en interface et les différentes postures des alternants vis-à-vis de la formation. L'étude étendue porte sur l'analyse de 6 situations interface et sur les processus de mise en capacité de reliances à soi, aux autres, aux mondes qui s'y jouent en fonction des activités et des postures identifiées. Cette seconde étape montre ainsi comment

les alternants sont effectivement mis en capacité de relier leurs expériences, en termes de ressources, d'opportunité et de choix.

Ambitieuse recherche, peut-être, que celle qui se donne comme objet cet *entre* et ce qui s'y joue du point de vue du sujet. Tout au long de ce travail, nous avons cherché à identifier les liens à soi, aux autres ou aux mondes développés par les alternants dans le cadre de dispositifs de formation hybrides et par alternance, qualifiés d'ensemblers. Nous avons tour à tour exploré le dispositif tel que conçu, puis, tel que vécu. Nous avons ainsi identifié certaines activités, organisations et postures plus propices au développement de certaines reliances. Ainsi, si les activités d'évaluation et de projection participent d'une interface, elles contribuent davantage, si leur objet porte sur l'activité professionnelle, à la professionnalité du geste là où les activités d'enquête narrative et de confrontation aux autres participent davantage d'un développement identitaire et d'une socialisation. Cette focalisation, en creux, sur cet *entre* et les liens qui s'y tissent ou non, n'oublie pas l'importance des deux autres parties, expériences vécues ici et ailleurs, sans lesquelles il n'y aurait pas d'interface. Elle invite également à penser les postures, celle de l'alternant tout comme celle du moniteur, posture d'entre-deux. En effet, promouvoir des situations propices aux interfaces engage à penser l'*entre*, invite à réfléchir les écarts et à considérer les différences. Cette démarche nécessite d'aménager des espaces-temps ouvrant des opportunités de dire et de se dire, de dialogue, en tant qu'ingénieries des ruptures et des continuités, des interfaces et des passages des transitions et des tensions. Des environnements dans lesquels les ressources se transforment en capacités réelles d'action et de choix, dans lesquels les accomplissements deviennent des capacités, dans lesquels les reliances adviennent.

Apports de la recherche

La recherche menée nous semble présenter un apport original à la recherche et aux ingénieries de dispositifs de formation hybrides et par alternance. Elle montre notamment l'importance des ingénieries d'interface (système, situation, activités) au service de la création de liens entre les expériences vécues par un sujet dans ce type de dispositif. Elle permet d'identifier certaines activités plus particulièrement propices aux liens à soi, aux autres ou aux mondes favorisant ainsi leur mobilisation au service de futures ingénieries. De même, elle invite à considérer les espaces, les temps et les rythmes de ces activités et situations interface. Enfin, les résultats montrent l'importance de la place du regard, du dialogue et de la confrontation à l'autre dans la construction d'une capacité à relier.

Prenant en considération les postures de formation des alternants, la recherche montre comment celles-ci jouent un rôle central dans les processus de mise en capacité à relier : à la fois vis-à-vis des ressources et de leur conversion en capacité d'action, des choix qu'opèrent les sujets et des accomplissements qu'ils réalisent. Ainsi, l'étude de la posture du sujet en interaction avec la situation vécue se révèle féconde pour l'appréhension des processus de mise en capacité et ouvre des perspectives pour la recherche.

Limites et perspectives de la recherche

À de nombreuses reprises en cours de recherche ou pour l'analyse, nous avons eu recours à des modélisations. Celles-ci, si elles permettent une formalisation *qui parle parfois plus que des mots*, constituent toujours une étape dans l'appréhension d'une certaine complexité. Mais, sitôt posées, elles sont dépassées, participant à de nouvelles interprétations. Elles ont ainsi jalonné le travail de recherche, mettant en images les étapes de la pensée et permettant aussi de les dépasser. C'est certainement ce que le travail d'écriture d'une thèse permet également : rendre compte, à un moment donné, d'une recherche et d'une analyse produite à partir d'une question dont la visée dépasse le seul enjeu de développement individuel du chercheur.

La recherche dont notre travail de thèse rend compte, présente certaines limites. Du fait de sa double ambition praxéologique et épistémologique, elle cherche certainement à trop embrasser l'ensemble des éléments nécessaires à l'appréhension du phénomène étudié : la reliance. Elle peut, en ce sens, donner le sentiment d'une absence de choix permettant de rendre plus intelligibles les résultats et analyses finaux. Néanmoins, nous assumons pleinement ce choix d'une rédaction d'un objet se structurant en cours de recherche. Elle rend compte de la manière dont un objet se construit progressivement et comment cette démarche est, elle aussi, faite de reliances et déliances à soi, aux autres et aux mondes.

Les perspectives de recherches ouvertes sont nombreuses en regard d'objets qui ne sont pas ou peu explorés pour le moment dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation. Qu'il s'agisse d'une conceptualisation des reliances, des capacités, des postures ou des interfaces (système, situation, activité) des dispositifs de formation, les perspectives ne manquent pas, que cela soit dans une visée de recherche et/ou d'actions. Si la distance en formation, le numérique pour apprendre n'ont finalement pas occupé la place qui leur était destinée initialement, leur intégration questionne tout comme sa « reliance » ou « déliance » aux autres environnements de formation. Cela montre combien les marges de progression sont importantes pour intégrer le distanciel en formation dans une visée intégrative. Ainsi, pour ne

proposer qu'une des pistes envisagées, l'exploration d'autres vécus d'interface dans les dispositifs de formation, à leur lisière nous semble particulièrement utile pour compléter cette première approche de ce qui fait interface et participe de reliances : utile pour la recherche sur les dispositifs ensembliers, leur ingénierie et la formation des acteurs à appréhender leurs particularités et complexités. Cette perspective de recherche invite à écouter et à entendre ce que le sujet nous dit des passages, continuités et ruptures qu'il vit dans le dispositif que nous concevons au service du développement de son pouvoir d'agir.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2023). *L'éducation interculturelle* (6e éd.). Presses Universitaires de France.
- Abendroth-Timmer, D. (2018). Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliu*, 37(1), article Vol. 37 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5846>
- Aboab, D., Rollinat-Levasseur, È.-M. et Woerly, D. (2018). Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliu*, 37(1), article Vol. 37 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5888>
- Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adultes. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 221-244). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0221>
- Albarello, L. (2022a). La formation des adultes entre décélération, expérience et résonance. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation Penser et agir autrement* (p. 81-97). Presses Universitaires de Louvain.
- Albarello, L. (2022b). L'étude de cas : pertinence et validité. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter sur les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation*. (1ère éd., vol. 3, p. 27-36). Editions Raison et Passions.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5(2), 9-69. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0009>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Albero, B. (2013a). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsh/231>
- Albero, B. (2013b). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 15-25). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.227>

- Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémè et praxis de l'activité. *Recherche et formation*, (92), 39-56.
- Albero, B. (2022). Critères de scientificité de l'enquête en SEF: problématisation et principes structurants. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain* (1ère éd., vol. 1, p. 190-202). Editions Raison et Passions.
- Albero, B. et Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? (Note de Synthèse). *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, (11), 11-45.
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 3(21), 65-95. <https://doi.org/10.3917/savo.021.0065>
- Albero, B. et Poteaux, N. (2013). Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université. Dans *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsh/189>
- Albero, B. et Simonian, S. (2019). Les conditions d'un dialogue majorant entre les politiques et les acteurs de la e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 25-47). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0023>
- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12. <https://doi.org/10.7202/1028781ar>
- Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 7(3), 43-52. <https://doi.org/10.7202/1054408ar>
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2003). La Recherche-Action. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 85-132). EMS Editions. <https://hal.science/hal-01490609>
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique, Mythes et réalités* (1ère édition). Retz.
- Amblard, D. (2015). *Le référentiel personnel de l'agir professionnel, un instrument de la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance ?* [these de doctorat, Lille 1]. <http://www.theses.fr/2015LIL12014>
- ANFRA. (2019). *Statuts de l'association nationale pour la formation et la recherche pour l'alternance*.
- ANFRA- DNOP. (2013). *Des mots pour l'alternance, glossaire*.
- Ardouin, T. (2017). Chapitre 2. L'ingénierie est l'art et la science de la reliance, et la traduction des contraires et des contraintes. Dans T. Ardouin (dir.), *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (5e éd., p. 21-45). Dunod. <https://www.cairn.info/ingenierie-de-formation--9782100769421-p-21.htm>
- Ardouin, T. (2018). Ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence ! Le cas du master ICF. Dans J. Wallet (dir.), *Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 83-90). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1837>

- Ardouin, T. (2019). La formation demain, un bien commun. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 173-184. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0173>
- Ardouin, T. (2023). *Ingenierie de formation* (6e éd.). Dunod.
- Arnaud, C. et Vanwildemeersch, C. (2007). Alternance intégrative et individualisation - Développer l'organisation apprenante en CFA. *Education Permanente*, 4(173), 43-52.
- Arnaud, Y. (2021). *Mobiliser des processus et des outils pour favoriser une posture réflexive des étudiants. conduite de l'Accompagnement au Projet Professionnel en Formation BTSA* [mémoire master ipm, inédit]. Lille, Centre National Pédagogique des MFREO.
- Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activités*, 10(10-2), En ligne. <https://doi.org/10.4000/activites.760>
- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation : heurs et malheurs des formations en ligne. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 173-188). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0173>
- Augendre, M., Llored, J.-P. et Nussaume, Y. (2018). *La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène ? Autour et en présence d'Augustin Berque*. Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.augen.2018.01>
- Autonomie. (2023). Dans *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique* (5e éd). Librairie J Vrin.
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25-32. <https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bacqu.2015.01>
- Bagorski, R. (2019). Formation professionnelle pour adultes : Big Bang à tous les étages. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 61-69. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0061>
- Bailly, S., Chateau, A., Paris, J. et Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, (Vol. 37 N°1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5882>
- Balas, S. et Riem, P. (2014). Conception de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ripes.872>
- Ballet, J. et Mahieu, F.-R. (2009). Capacité et capacité dans le développement : repenser la question du sujet dans l'oeuvre d'Amartya Sen. *Revue Tiers Monde*, 198(2), 303-316. <https://doi.org/10.3917/rtm.198.0303>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perreard Vite, A. et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1-2), 32-56. <https://doi.org/10.7202/1087557ar>

- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (2e éd, p. 13-45). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01>
- Bank, V. (2019). Connectivité et complémentarité dans le système de dualité dans l'apprentissage en Allemagne. Dans S. Zaouani-Denoux et É. Mazalon (dir.), *La formation en alternance- Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*, (1ère éd., p. 41-58). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche « ensemblière » de l'alternance. *POUR*, (154), 57-64.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (1ère éd., p. 65-92). Presses Universitaires de France - PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Barbier, J.-M. (2020). *Apprendre « “par” », apprendre « “dans” », apprendre « “à partir de” » la situation de travail*. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02502573/document>
- Barbier, R. (1996). Du côté des sciences de l'éducation: la reliance, concept cle du métissage culturel orient-occident. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. Tome 1 Reliance et théories* (1ère, p. 255-269). L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). Le principe d'autonomie. Dans *Autonomie et apprentissage* (p. 7-48). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/autonomie-et-apprentissage--9782130501220-p-7.htm>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bardon, E., Gozard, D. et Ricard, B. (2020). *L'orientation des élèves vers l'enseignement agricole et son attractivité* (n° 19069; p. 74). CGAAER. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/276087.pdf>
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J. et Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (1ère, p. 47-66). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0047>
- Benedetto-Meyer, M., Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2019a). Se former avec le numérique : entre exigence d'autonomie et quête de régulation. *Communication & Organisation*, 56(2), 47-61. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.8326>
- Benedetto-Meyer, M., Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2019b). Se former avec le numérique : entre exigence d'autonomie et quête de régulation. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (56), 47-61. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.8326>
- Benet, J. (2016). *Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : modes d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières* [these de doctorat, Poitiers]. <https://www.theses.fr/2016POIT5007>

- Benet Rivière, J. (2020). Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (151), 45-64. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8412>
- Benet Rivière, J. (2021). *L'alternance, une vieille idée neuve* [communication dans un colloque]. Journées de l'innovation pédagogique de l'enseignement agricole, Paris (France). <https://www.youtube.com/watch?v=ngW7693ThRs>
- Benet Rivière, J. (2022). Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales. *Phronesis*, 11(1-2), 57-74. <https://doi.org/10.7202/1087558ar>
- Bennett, E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. Dans *Adult Education Research Conference* (p. 24-31). <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3>
- Berkovicus, S. (2007). Douze particularités qui font l'histoire des MFR. *Le lien des responsables*, (197).
- Berlin, I. (1958). *Deux concepts de liberté* [texte de sa leçon inaugurale à l'université d'oxford].
- Berque, A. (1994). Milieu et logique du lieu chez Watsuji. *Revue Philosophique de Louvain*, 92(4), 495-507.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de la mésologie*. Eolienne Editions.
- Berque, A. (2021a). Chapitre IV. La trajection. Dans A. Berque (dir.), *La mésologie : Pourquoi et pour quoi faire ?* (p. 39-46). Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/10798>
- Berque, A. (2021b). La mésologie : Pourquoi et pour quoi faire ? Dans *La mésologie : Pourquoi et pour quoi faire ?* Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/10743>
- Bert, C. (2010). Regard éthique sur l'approche des capacités de Martha Nussbaum. *Les Politiques Sociales*, 2(3-4), 97-103. <https://doi.org/10.3917/lps.103.0097>
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (2e éd, vol. 122). Armand Colin.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès, La Revue*, 25(3), 31-47. <https://doi.org/10.4267/2042/14972>
- Berthoz, A. et Petit, J.-L. (2014). Complexité-Simplexité. Dans *Complexité-Simplexité*. Collège de France. <https://books.openedition.org/cdf/3339>
- Besson, M., Collin, B. et Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, 4(151), 69-80. <https://doi.org/10.3166/rfg.151.69-80>
- Bezzari, S. et Eneau, J. (2022). Les compétences communicatives interculturelles en contexte hétérogène: (trans)formation et transfert. *Savoirs*, (59), 73-94. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0073>
- Billett, S. (2000). Co-participation at work: Knowing and working knowledge. Dans *Working Knowledge: Productive Learning at Work* (p. 29-35). Colin. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451388.pdf#page=42>

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (1 ère, p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Billett, S. (2018). Student Readiness and the integration of Experiences in Practice and Education Settings. Dans S. Choy, G.-B. Wärvik et V. Lindberg (dir.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences. Purposes, Practices and Principles* (Springer, p. 19-40). Springer.
- Billett, S., Pham Quang, L. et Rémy, V. (2017). Learning through work: Interest, perspectives and approaches. *Recherche et formation*, 2(84), 113-121. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2768>
- Blandin, B. (1999). La Formation ouverte et à distance: état des lieux début 1999. *Actualité de la Formation Permanente*, (160), 18-28.
- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 30(3), 9-58. <https://doi.org/10.3917/savo.030.0009>
- Blandin, B. (2017). Les environnements numériques. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4e éd, p. 519-535). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0519>
- Blandin, B. (2020). Les pédagogies actives par problèmes et par projets à l'épreuve de la distance : questions à l'ingénierie. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (31), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.5586>
- Blandin, B. (2022). Pour une approche mésologique des « environnements capacitants » dans une perspective d'ingénierie. *Travail et Apprentissages*, 23(1), 130-147. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0130>
- Bluteau, M. (2020). *Hybridations et alternances, caractéristiques et prescrits de reliances Etude exploratoire sur treize dispositifs hybrides de formation par alternance au sein des MFR* (p. 600) [rapport de recherche]. ANFRA. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03010050>
- Bluteau, M. (2021a). *Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative. IPTIC*(1), 13-26.
- Bluteau, M. (2021b). Hybridation des formations par alternance et reliances prescrites. Dans *Comprendre et construire les nouvelles situations d'apprentissage instrumentées. LINEACT CESI*. <https://youtu.be/kmQ1aGqXwGM?feature=shared>
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2016). La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitantes. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (14), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.1447>
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (145), 101-118. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7006>
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2023). La formation professionnelle entre injonction à la numérisation et impératif de sobriété. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (43), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.9219>

- Bolle de Bal, M. (2001). Déliance, reliance, alternance: de la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hypermodernité. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Segquier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 149-157). Séli Arslan.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Societes, no 80(2)*, 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bolle de Bal, M. (2009). Éthique de reliance, éthique de la reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli. *Nouvelle revue de psychosociologie, n° 8(2)*, 187-198. <https://doi.org/10.3917/nrp.008.0187>
- Bolle de Bal, M. (1996a). *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 1 Reliance et théorie* (Logiques sociales). L'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (1996b). *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 2 Reliance et pratiques* (Logiques sociales). L'Harmattan.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., Henri, F., Lameul, G., Lebrun, M., Letor, C., Mancuso, G., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., Rossier Morel, A. et Villiot-Leclercq, E. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur* (p. 313) [rapport final]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Boudjaoui, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'Alternance en Éducation. Modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s) : ordres, désordres et organisations*. [thèse de doctorat]. Lille, Lille.
- Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis, 5(1)*, 63-75. <https://doi.org/10.7202/1037195ar>
- Boudjaoui, M. (2019). L'alternance à l'Université au risque d'une asymétrie des apprentissages : l'enjeu de la professionnalisation de logisticiens novices. *Revue Éducation & Formation (Belgique)*, (n°e-314), 111-128.
- Boudjaoui, M., Gagnon, C. et Breithaupt, S. (2019). Introduction: éclairer les points aveugles de l'alternance en éducation et en formation. *Education & Formation*, (e-314), 10-16.
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie, 42(1)*, 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Bougès, L.-M. (2009). *Autoréférence et alternance : la formation comme accompagnement d'une herméneutique expérientielle* [these de doctorat, Pau]. <https://www.theses.fr/2009PAUU1002>
- Bougès, L.-M. (2013). *À l'école de l'expérience: autonomie et alternance*. L'Harmattan.
- Bougès, L.-M. (2014). La formation par alternance comme herméneutique expérientielle. *Education Permanente, 1(198)*, 127-140.
- Bound, H., Chia, A. et Wee Chee, L. (dir.). (2018). Spaces and Spaces 'In Between' – Relations Through Pedagogical Tools and Learning. Dans *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (vol. 29, p. 243-258). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5>

- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil.
- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0233>
- Bourgeois, É. (2011a). Chapitre 16. La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 233-253). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0233>
- Bourgeois, É. (2011b). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 269-284). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Bourgeois, É. (2013). Entre aliénation et émancipation : les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 79-93. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0079>
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2022). La subjectivation comme enjeu de la formation. Au-delà du « Faire apprendre ». Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de de Viron (dir.), *Adultes et formation penser et agir autrement* (p. 201-217). Presses universitaires de Louvain.
- Bourgeois, É. (2023). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 3(236), 37-46. <https://doi.org/10.3917/edpe.236.0037>
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M. et Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage – contribution –. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 1-12). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0002>
- Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en questions. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 9-14). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0009>
- Bourgeois, É. et Merhan, F. (2017). Chapitre 3. Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0061>
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO Editions universitaires.
- Boutinet, J.-P. (2012a). *Anthropologie du projet* (2e éd). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/anthropologie-du-projet--9782130594611.htm>
- Boutinet, J.-P. (2012b). La figure du projet comme forme hybride de créativité. *Spécificites*, N° 5(1), 7-20. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/spec.005.0007>
- Boutinet, J.-P. (2019). Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui ? *Savoirs*, 50(2), 129-153. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0129>
- Boutinet, J.-P. (2020). *Chapitre VI. L'andragogie, une préoccupation équivoque pour aborder des problèmes nouveaux* (6e éd., p. 80-94). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-vie-adulte--9782715404496-p-80.htm>
- Bremaud, L. (2011). Vers quelles recompositions de « l'archipel de l'ingénierie de la formation ». *TransFormations*, (5), 17-29.

- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. *Le sujet dans la cité, Actuels* 6(1), 23-39. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.hs06.0023>
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative, entre durée et détails. *Éducation Permanente*, 222(1), 31-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0031>
- Breton, H. (2022). Se former par la description de l'expérience sensible. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (24), 47-58.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-0058. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brugière, A. (2011). Des technologies qui infantilisent et isolent ou des technologies créatrices de lien ? *Gerontologie et société*, 34(138), 181-193. <https://doi.org/10.3917/gs.138.0181>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs, Vol. 9(1)*, 69-96.
- Bussi, M. (2022). L'adulte apprenant dans les politiques européennes. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation penser et agir autrement* (p. 37-57). Presses universitaires de Louvain.
- Cabin, P. (2012). Le modèle de Mintzberg, une anatomie des organisations. Dans J. M. Saussois (dir.), *Les organisations, état des savoirs* (p. 189-191). Editions sciences humaines.
- Campario, S., Cappe, F., Citron, X., Droillard, M. P., Dupré, M. H., Flipo, N., Hascouet, M. C., Varignier, M., Volat, R. et Wozniak, V. (2020). *Analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative (Pendant la période de confinement du 17 mars 2020 et de déconfinement qui a suivi* (R 20-008; p. 47). DGER Inspection de l'enseignement agricole.
- Candas, P. et Eneau, J. (2013). Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 141-167). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsh/238>
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.5211>
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>

- Carré, P. (2016). L'apprenance: des dispositions aux situations. *Education Permanente*, (207), 7-24.
- Cavignaux-Bros, D. (2021). *L'ingénierie pédagogique et le numérique: L'introduction du numérique en ingénierie pédagogique selon l'approche par les capacités* [thèse de doctorat]. Paris Nanterre, Paris.
- Cavignaux-Bros, D. (2023). Faire se rencontrer Augustin Berque et Amartya Sen. *La Pensée d'Ailleurs. Pour une reconstruction de la forme scolaire*, (5), 36-45. <https://doi.org/10.57086/lpa.331>
- CEREQ. (2019). *Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS) | Cereq* (p. 10). CEREQ. <https://www.cereq.fr/enquetes-et-donnees-formation-tout-au-long-de-la-vie-cvts-defis-efe-et-reflet/dispositif-denquetes>
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. *Recherche et formation*, (1), 33-48. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>
- Charil, V. (2012). Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain. *Recherches en éducation*, (14), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.5919>
- Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(5), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.531>
- Charlier, B. (2022). Penser une interaction apprenants-environnements constructive. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation penser autrement* (p. 235-253). Presses universitaires de Louvain.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. FeniXX.
- Chartier, Daniel. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance* (vol. 1). Editions universitaires MFREO.
- Chartier, Daniel. (1982). *Motivation et alternance* (1ère). UNMREO Editions universitaires.
- Chartier, Daniel. (1986). *A l'aube des formations par alternance* (1ère éd.). L'Harmattan.
- Chartier, Daniel. (2003). *A l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural* (2nde éd.). L'Harmattan.
- Chartier, Daniel et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs* (1ère). L'Harmattan.
- Chartier, Dominique. (1994). *Informatique et enseignement: problèmes de formation et d'apprentissage contribution à l'ingénierie des formations par production de savoirs* [thèse de doctorat]. François Rabelais, Tours.
- Chateau, A. (2022). Autonomie, autonomisation, auto-direction. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2(19-2), En ligne. <https://doi.org/10.4000/rdlc.10940>
- Chauvière, M. et Duriez, B. (2011). Chercheurs et militants peuvent-ils être des partenaires ? *SociologieS*, En ligne. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3609>

- Chenu, F. (2016). Postures et préoccupations dans l'activité: quel positionnement théorique et quelles conséquences pour la notion de compétence? Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 251-262). Presses Universitaires du Septentrion.
- Chevalier, Ch. et Deschamps, J.-K. (2019). *L'éducation populaire: une exigence du 21ème siècle* (p. 144). CESE Section de l'éducation, de la culture et de la communication.
- Choy, S., Wärvik, G.-B. et Lindberg, V. (dir.). (2018). *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (vol. 29). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5>
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien: éthique des métiers de la relation*. Presses universitaires de France.
- Cisel, M. et Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 49-73. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1035>
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 46(2), 61-84. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0061>
- Clénet, C. (2021). Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation. *Éducation Permanente*, 1(226), 160-172. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0160>
- Clénet, J. (1993). Représentations de l'alternance. *Education Permanente*, 2(115), 129-140.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance - « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... »*. L'Harmattan.
- Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de co-opérer? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5(1), 16-27. <https://doi.org/10.3917/phron.051.0016>
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire...* L'Harmattan.
- Collard-Bovy, O. (2023). Formation des adultes, Etat social actif et subjectivation: pour une autre philosophie de l'accompagnement. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation penser et agir autrement* (p. 59-80). Presses Universitaires de Louvain.
- Commission européenne. (1991). *Apprentissage ouvert et à distance dans la communauté européenne* (p. 23) [memorandum com 91-388.]. Commission européenne.
- Co-modalité. (2023). Dans *EduTech Wiki*. Université de Genève. <https://edutechwiki.unige.ch/fr/Co-modalit%C3%A9>
- Conseil National du Numérique. (2016). *Travail emploi numérique : les nouvelles trajectoires* (saisine par le ministère du travail n° 2016-1; p. 206). CNUM. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_cnum_travail_version_finale.pdf
- Cornier, C. et Poizat, S. (2018). Stage et/ou période de formation en milieu professionnel : des modalités innovantes de professionnalisation. *Empan*, 109(1), 90-93. <https://doi.org/10.3917/empa.109.0090>

- Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. Dans A. Ogien et L. Quéré (dir.), *Les moments de la confiance Connaissance, affects et engagements* (p. 169-190). Economica.
- Cosnard, X. (2003). Temps et alternance. ou de la dualité Chronos et Kairos dans les apprentissages. Dans N. Denoyel, E. Golhen et C. Tanton (dir.), *L'alternance une pédagogie de la rencontre* (p. 261-266). UNMFREO Editions universitaires.
- Cosnefroy, L. (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 167-175). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>
- Cosnefroy, L. (2019). L'autorégulation des apprentissages et la e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 213-232). De Boeck Supérieur.
- CREDOC. (2023). *Le baromètre du numérique* (Edition 2022; p. 313). ARCEP. <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-publications-chiffrees/barometre-du-numerique/le-barometre-du-numerique.html>
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., Nieveen, N. et Mulder, M. (2013). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207-232. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.838704>
- Crepy, A., Bourmaud, G., Langlois, B. et Decortis, F. (2021). La formation professionnelle à distance: enjeux, impacts sur l'activité de travail et perspectives pour le développement de parcours de formation. Dans *Comprendre et construire de nouvelles situations d'apprentissage instrumentées*. <https://youtu.be/kmQ1aGqXwGM>
- Cristol, D. (2022). Pour une mésologie de l'apprenance. *Phronesis*, 11(4), 112-132.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les Contraintes de l'action collective Les contraintes de l'action collective*. Seuil.
- Cuvelier, L. et Fernagu, S. (2023). Sujets capables et environnements capacitants: *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, 1(25), 130-147.
- Cyrot, P. (2017). Autoformation(s). Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4e éd, p. 365-382). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0365>
- Daigney, J.-C. (2022). Les Maisons familiales rurales: leur contribution à l'innovation pédagogique au sein de l'enseignement agricole français, leur dynamique spécifique. Dans P. Maubant et E. Leblanc (dir.), *L'invention des idées, le défi réussi de l'enseignement agricole français* (p. 355-375). Champs social Edition.
- DARES. (2020). *Le maintien de l'activité de formation enquête OF-Covid* (p. 22). DARES ET CARIF OREF.
- Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*. Stock.
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction - L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Actes du colloque: Bilan et perspectives de la recherche qualitative*(3).

- De Munck, J. et Zimmermann, B. (2015). Evaluation as Practical Judgment. *Human Studies*, 38(1), 113-135. <https://doi.org/10.1007/s10746-014-9325-1>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- de Gaulejac, V. (1996). Discussion autour du concept de reliance. Dans M. Bolle De Bal (dir.), *Voyage au coeur des sciences humaines De la Reliance : vol. 1 reliance et théorie* (p. 131-136). Harmattan.
- Delattre, I. (2021). *En quoi la formulation des compétences et de ses capacités à les mettre en action, en s'impliquant et en impliquant les autres contribue-t-elle à l'engagement du jeune en début de formation?* [mémoire master ipm, inédit]. Lille, Centre National Pédagogique des MFREO.
- Delory-Momberger, C. (2020). Écrire l'expérience professionnelle. Quels effets ? Quels savoirs ? *Éducation Permanente*, 222(1), 63-72. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0063>
- Deltand, M. (2015). Paroles sur soi et complexité des formes de biographisation. *Education Permanente*, (203), 205-217.
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2020). Rapport conflictuel entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui : analyse par les théories de la traduction et de la double transaction. *Recherches en éducation*, (n° 42). <https://doi.org/10.4000/ree.1536>
- Demol, J.-N. (2017). *Vivre et penser l'alternance: Se professionnaliser en santé*. Editions L'Harmattan.
- Denis, B. (2007). Articuler théories et pratiques en technologie de l'éducation. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 31-52). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0031>
- Denney, M. (2004). Réponses (2). Les ou la raison(s) d'un échec ? *Savoirs*, 6(3), 65-67. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0065>
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 35-42. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1072>
- Denoyel, N. (2002). La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. *Education Permanente*, 4(153), 231-240.
- Denoyel, N. (2003). Alternance, raison expérientielle et pédagogie du dialogue. Réflexions autour de l'origine de l'expérience des Maisons Familiales Rurales. Dans N. Denoyel, E. Golhen et C. Tanton (dir.), *L'alternance : pour une pédagogie de la rencontre* (p. 216-225). Editions universitaires MFREO.
- Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education Permanente*, 4(193), 105-119.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence « de » la première personne. *Alter. Revue de phénoménologie*, (19), 57-64. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>

- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* [thèse de doctorat, Genève, Genève]. http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur: questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Education & Formation*, (e-301), 161.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre apprentissage*. Les éditions ouvrières.
- Develay, M. (2007a). Chapitre 11. Régulation et sens. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 235-246). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0235>
- Develay, M. (2007b). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Education Permanente*, 3(172), 15-25.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dijos, J. F. (2012). Chapitre IX. Janus : pédagogue de l'alternance. Dans F. Lerbert-Sereni et F. Vialle (dir.), *Mythes et éducation* (p. 123-138). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.renot.2012.01.0123>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Draperi, J.-F. (2021). L'autobiographie raisonnée : énoncer, objectiver, socialiser un parcours de vie. *Le sujet dans la cité, Actuels* 12(2), 127-140. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.012.0127>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Duclos, L. (2023). L'espace comme condition de l'expérience. *Éducation Permanente*, 237(4), 5-20.
- Duffaure, A. (2006). *Education milieu et alternance: Textes choisis et présentés par Daniel Chartier* (2e éd.). Editions L'Harmattan.
- Duffaure, A. et Lerbet, G. (1978). Avant propos. Dans *Naissance d'une pédagogie de l'alternance* (Mésosonance, vol. 1). Editions universitaires MFREO.
- Duffaure, A. et Robert, J. (1955). *Une méthode active d'apprentissage agricole*. EAM.
- Dujoncquoy, S., Palierne, N. et Paroche, W. (2021). *Étude des impacts de la crise sanitaire liée à la COVID-19 sur l'organisation de travail et les pratiques professionnelles au sein de la formation professionnelle continue dispensée par les Maisons Familiales Rurales (MFR)* (n° 018; p. 56). DARES.
- Dumas, P. (2020). Une problématique pluriculturelle de la notion d'hybridation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.5183>
- Duportail, G.-F. (2010). Le moment topologique de la phénoménologie française. Merleau-Ponty et Derrida. *Archives de Philosophie*, 73(1), 47-65. <https://doi.org/10.3917/aphi.731.0047>

- Duquesnoy, M. (2020, 27 juin). La formation « comodale ». *PortailEduc*.
<https://portaleduc.net/website/la-formation-comodale/>
- Durpaire, F. et Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Presses Universitaires de France.
- Elias, N. (1996). *Engagement et distanciation*. Pocket.
- Eneau, J. (2003). *Vers une modèle d'organisation autoformatrice. Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation* [thèse de doctorat, Université de Montréal ; Université de Strasbourg]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00588883>
- Eneau, J. (2007). Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail: construire la confiance à distance. Dans E. Triby et É. Heilmann (dir.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (p. 187-200). Presses de l'Université de Strasbourg. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00849378>
- Eneau, J. (2011). De l'apprenant à la personne: contributions de Ricoeur aux travaux sur la formation des adultes. Dans D. Simard et A. Kerlan (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 135-153). Presses de l'Université Laval.
- Eneau, J. (2016a). Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment “ faire confiance à distance ”. Dans S. Agulhon, F. Guarnieri, S. Perseil et Y. Pesqueux (dir.), *La confiance en questions* (p. 143-164). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01680948>
- Eneau, J. (2016b). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations*, (16), 21-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>
- Eneau, J. (2022). Émancipation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 155-159). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0155>
- Eneau, J. et Langar, S. (2022). Paul Ricoeur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes. *Phronesis*, 11(3), 98-119. <https://doi.org/10.7202/1088342ar>
- Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : Apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation*, (e 290), 41-53.
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 303-328). Cambridge Univ. Press.
- Enlart, S. (2014). Chapitre 2. Entre compétences et formation : comprendre les usages pour décrire les liens. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 25-36). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0025>
- Eraly, A. (1996). Qu'est ce que la « reliance à soi ». Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance* (vol. 1, p. 137-154). Harmattan.

- Escalié, G. et Magendie, É. (2022). Alternance intégrative et formation des enseignants. Dans *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses Universitaires de Bordeaux. <http://books.openedition.org/pub/46370>
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 37(1), 11-33.
- Evans, K. et Carré, P. (2023). L'apprentissage adulte : une agentivité limitée. *Savoirs*, 61-62(1), 67-80. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0067>
- Fanchini, A. (2022). Les formulaires d'enquête : modalités de construction, formes et fonctions. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : vol. Tome 2* (p. 450-471). Editions Raison et Passions.
- Fecteau, F., Souto Lopez, M. et Dehantschutter, L. (2022). Le façonnement d'imaginaires de la citoyenneté en Europe par l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation penser et agir autrement* (p. 11-36). Presses universitaires de Louvain.
- Fenouillet, F. (2019). La motivation des adultes en e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 287-307). De Boeck Supérieur.
- Fernagu, S. (2018a). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. [habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté, Dijon]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2018b). Vers une alternance capacitante dans les Écoles de la deuxième chance (E2C). *Savoirs*, N° 46(1), 47-69. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0047>
- Fernagu, S. (2018c). Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (142), 231-254. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5943>
- Fernagu, S. (2022a). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>
- Fernagu, S. (2022b). Les Capacités : une grille de lecture de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 117-140.
- Fernagu, S. (2022c). *Guide pratique_La pédagogie de l'alternance* (p. 84). Observatoire paritaire de la métallurgie.
- Fernagu, S., Azzano, L., Blandin, B., Buisine, S., Laforêt, L. et Serreau, Y. (2022). *Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs* (p. 21). Observatoire paritaire de la métallurgie.
- Fernagu, S. et Vidal-Gomel, C. (2022). Environnement capacitant : regard pluriel. *Travail et Apprentissages*, 23(1), 7-10. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0007>
- Fernagu-Oudet, S. (2004). *Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes* [thèse de doctorat, Lyon 2, Lyon]. <http://www.theses.fr/2004LYO20066>
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education Permanente, Alternance pour des apprentissages situés*(172), 5-13.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 83-95. <https://doi.org/10.4000/dse.928>

- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation: vers la conception d'environnements capacitants. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 371-394). Presses Universitaires du Septentrion.
- Fernagu-Oudet, S. et Batal, C. (2016a). *(R)évolution du management des ressources humaines, Des compétences aux capacités*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Fernagu-Oudet, S. et Batal, C. (2016b). Vers un nouveau paradigme: du management par les compétences au management par les capacités. Dans *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 281-282). Presses Universitaires du Septentrion.
- Filliettaz, L. (2022). La plasticité des rapports aux terrains en formation professionnelle. *Éducation Permanente*, 230(1), 109-121. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0109>
- Filliettaz, L. et Zaouani-Denoux, S. (2021). Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62), En ligne. <https://doi.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/edso.16924>
- Fonteneau, R. (1993). L'alternance partenariale. *Education Permanente*, 2(115), 29-34.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0009>
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Nouvelles Editions Lignes.
- Fourdrignier, M. (2015). L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation? Le cas des métiers du travail social. *Relief - Rapports et Échanges sur les liens Emploi Formation*, (n° 50). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02999951>
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152>
- Fraser, N. (2013). Les dilemmes de la justice sociale. Dans C. André, P. Braud et J.-P. Brun (dir.), *La reconnaissance* (p. 59-64). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2013.01.0059>
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Editions érès.
- Gagneux, G. (2021). *Voyage au coeur des expériences professionnelles : capture tes expériences et raconte ta story* [mémoire de master, inédit]. Université de Lille.
- Gaini, M. (2018). Accès à la formation : les concepts changent, les constats demeurent. *Formations et emploi | Insee*, 59-68.
- Galichet, F. (2018). L'émancipation par le savoir : à quelles conditions? *Recherches en éducation*, (34), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.1827>

- Galvani, P. (2006). *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation: une démarche transdisciplinaire de formation-recherche-action* [habilitation à diriger des recherches]. Université de Tours, Tours.
- Galvani, P. (2010). Chapitre 6. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation* (p. 269-313). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0269>
- Ganivet-Rapicault, A. (2023). *Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience : une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales* [thèse de doctorat, Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-04262667>
- Garmier, J. (2023). *Mise en place d'un dispositif médiatisé sur l'explicitation d'une pratique professionnelle. le changement de posture du formateur dans l'accompagnement de l'écriture du rapport de stage* [mémoire master ipm, inédit]. Lille.
- Gather Thurler, M. et Progin, L. (2022). Culture professionnelle, culture organisationnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 125-128). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0125>
- Gauthier, P.-D. (2016). Le portfolio, de la reliance sociales à l'employabilité durable. Dans B. Verquin-Savarieau et M. Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingenierie et reliance sociale* (p. 125-142). L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A. (2002). Analyse de pratiques et interdisciplinarité dans les formations par alternance : un point de vue didactique. Dans C. Guillaumin (dir.), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation*. L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.917>
- Geslin, M.-P. et Lietard, B. (1993). Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres. *Education Permanente*, 2(115), 119-127.
- Gewirtz, D. (2024, 2 janvier). IA générative : après l'émerveillement de 2023, la note (salée) arrive en 2024. *ZDnet*. <https://www-zdnet-fr.cdn.ampproject.org/c/s/www.zdnet.fr/amp/actualites/ia-generative-apres-l-emerveillement-de-2023-la-note-salee-arrive-en-2024-39963108.htm>
- Gibbons, J. et Gray, M. (2002). An integrated and experience-based approach to social work education: the Newcastle model. *Social Work Education*, 21(5), 529-549. <https://doi.org/10.1080/0261547022000015221>
- Gimonet, J.-C. (1991). Les Maisons Familiales Rurales. *Cahiers Binet Simon*, (n°626-627), 135-146.
- Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*. L'Harmattan.
- Glee-Vermande, C. (2022). *La mise en œuvre féconde des notions de justice et de reconnaissance au sein d'une structure alternative d'éducation* (p. 209-221). Pu. Institut Catholique Toulouse.
- Glikman, V. (2021). Il était une fois... la formation à distance. *Médiations et médiatisations*, (6), 3-11. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.228>

- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 77-93. <https://doi.org/10.3917/lse.402.0077>
- Golay, D. et Udressy, O. (2023). La rhétorique du lien chez les étudiant·e·s en travail social ou quand le lien est « reliance » ? *Phronesis*, 12(1), 79-91.
- Golhen, E. (2002). *Contribution à une approche anthropologique de la citoyenneté en formation alternée : le cas de groupes d'élèves de l'enseignement technologique agricole de niveau IV* [thèse de doctorat]. Université de Pau.
- Gombault, A. (2005). La méthode des cas. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 31-64). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0031>
- Granereau, A. (1969). *Le livre de Lauzun*. Edition Gerbert.
- Granereau, A. (2007). *Le livre de Lauzun Une histoire des premières Maisons familiales rurales*. L'Harmattan.
- Gremion, C. (2017). Glissement du « pouvoir » d'apprendre. *Cahiers des MFR*, (37), 10-12.
- Gremion, C. (2018). L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (22), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.2193>
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91-106. <https://doi.org/10.7202/1087560ar>
- Gremion, C. et de Paor, C. (2021). Introduction. Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation Comment évaluer la professionnalité émergente?* (p. 5-15). De Boeck Supérieur.
- Gremion, C. et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1. <https://doi.org/10.7202/1043976ar>
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Guerillot, G., Lalancette, S., Langonné, J. et Le Bras, P. (2023). *Les Français et le numérique : quels usages courants ?* (Capuni, p. 4). MARSOUIN. <https://www.marsouin.org/article1198.html>
- Guérin, J. (2013). Construction de l'expérience et émancipation d'enseignants novices d'éducation physique et sportive. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 51-64. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0051>
- Guérin, J. et Simonian, S. (2022). Aller vers le terrain : approche écologique de la dynamique scientifique. *Éducation Permanente*, 230(1), 71-80. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0071>
- Guérin, J., Simonian, S. et Thievenaz, J. (2023). introduction générale. Dans J. Guérin, S. Simonian et J. Thievenaz (dir.), *vers une approche écologique de l'agir humain en éducation et formation* (p. 9-14). Octarès.

- Guienne-Bossavit, V. (1996). Reliance entre intégrés et exclus : au delà des liens, le sens. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 2 Reliance et pratique* (p. 221-234). L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (2005). Apprendre ailleurs, autrement. *Recherches & éducations*, (10), En ligne. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.375>
- Guillaumin, C. (2011). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39. <https://doi.org/10.7202/1006482ar>
- Guillaumin, C. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ripes.612>
- Guillaumin, C. (2016). Le sens de l'alternance. Alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique. *Phronesis*, 5(1), 28-37. <https://doi.org/10.7202/1037192ar>
- Guillaumin, C. (2020). La formation professionnelle en France : aspects historiques, choix politiques, traductions juridiques et méthodologiques. *Revista Trabalho Necessário*, 18(37), 351-364. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46296>
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Hadji, C. (2022, 25 février). « Pourquoi, et en quoi, l'évaluation devrait-elle devenir « émancipatrice » ? » [conférence]. 7eme Colloque du GEVAPP; Émancipation, institution, évaluation Un triptyque pour penser une évaluation émancipatrice?, Strasbourg. https://www.youtube.com/watch?v=g658G3Nc_i4
- Haut Commissariat aux compétences. (2021, 31 mars). *Plan de transformation et de digitalisation de la formation* [comité de suivi quadripartite]. <https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/2021-04/plandetransformation.pdf>
- Hautenne, B. (2004). Contribution à une sociologie de l'association. *Pensée plurielle*, 7(1), 11-16. <https://doi.org/10.3917/pp.007.0011>
- Hébrard, P. (2016). Formes et dispositifs de reliance pour la construction des identités professionnelles dans le secteur sanitaire et social. *Phronesis*, 5(1), 76-83. <https://doi.org/10.7202/1037196ar>
- Houée, P. (2006). Préface. Dans A. Petron (dir.), *Recherche-Action et développement local* (p. 11-17). L'Harmattan.
- Huguet, F. (2016). Citoyenneté sans fil et reliance en réseau. Dans A. Kiyindou et E. Damome (dir.), *Terminaux et environnements numériques mobiles dans l'espace francophone* (p. 246). L'Harmattan. <https://hal.science/hal-01400967>
- IGAS. (2017). *La transformation digitale de la formation professionnelle continue* (p. 165). Inspection Générale des Affaires Sociales.
- INSEE. (2018). *Formations et emploi*. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3526086>
- INTÉGRATIF. (2024). Dans *Centre National de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*. <https://www.cnrtl.fr/definition/int%C3%A9gratif>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 153-165.

- Jacquinet-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (1999). Il était une fois. *CNRS Editions, Hermès, La Revue*, 3(25), 9-14. <https://doi.org/10.4267/2042/14968>
- Jeunesse, C. et Las Vergnas, O. (2023). Utilisation des technologies dans les apprentissages et la formation des adultes : 20 ans de communications de recherches francophones. *Savoirs*, 61-62(1), 89-106. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0089>
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, 152(152), 43-54.
- Jézégou, A. (2005). L'évaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation: protocole et bases de calcul. Dans A. Jézégou (dir.), *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant* (p. 113-135). L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008a). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>
- Jézégou, A. (2008b). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2014a). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jézégou, A. (2014b). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 111-120). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0111>
- Jézégou, A. (2014c). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup): avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation*, (e-301), 139-147.
- Jézégou, A. (2019a). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 143-155). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01>
- Jézégou, A. (2019b). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01>
- Jobert, G. (2012). L'alternance, un fait social total. *Education Permanente*, 4(193), 5-7.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche — formation — terrain professionnel. *Recherche et formation*, (54), 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée: *Travail et Apprentissages*, N° 3(1), 13-25. <https://doi.org/10.3917/ta.003.0013>
- Jorro, A. (2011a). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (p. 51-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051>

- Jorro, A. (2011b). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0007>
- Jorro, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 39-52). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0039>
- Jorro, A. (2014). Ecrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & éducations*, (10), 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1893>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *E journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, (38), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Jorro, A., Brocal, R. et Postiaux, N. (2013). Évaluer la professionnalité émergente en formation. Dans M. Romainville (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 73-84). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0073>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et formation. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 165-174). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0165>
- Jorro, A. et Merhan, F. (2017). Introduction. Les apprentissages professionnels accompagnés. Dans A. Jorro (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 9-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0009>
- Julhe, S. (2016). L'approche par les capacités au travail. *Revue française de sociologie*, Vol. 57(2), 321-352. <https://doi.org/10.3917/rfs.572.032>
- Jullien, F. (2017a). *Dé-coïncidence D'où viennent l'art et l'existence*. Grasset.
- Jullien, F. (2017b, 28 novembre). *L'entre et l'écart*. <https://www.youtube.com/watch?v=0YseRSHLsJs>
- Kaddouri, M. (2012). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Education Permanente*, 4(193), 203-218.
- Kaddouri, M. (2017). Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transitions. *Education Permanente*, 3(212), 121-136.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID: modéliser le processus d'adoption et d'intégration des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a17>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan- université.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kergoat, P. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (183), 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.4142>

- Kohn, R. C. (2013). *Pour une démarche clinique engagée*. L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Dans *Journal of Business Ethics* (vol. 1).
- Kuhn, T. S. (1967). *La Structure des révolutions scientifiques*. Champs - Champs sciences.
- Lafleur, F. et Samson, G. (2020). *Etat de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire, tome 2 : Ce qu'en disent les recherches - ScholarVox Université*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18b5czz>
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques Dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
- Laisney, P., Campillo, V., Cheneval-Armand, H. et Impedovo, M. A. (2022). Pour une représentation partagée entre recherche et terrain autour du concept d'hybridation des enseignements. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 40, En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.8566>
- Lameul, G. (2009). Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. Dans G. Lameul, A. Jézégou et A.-F. Trollat (dir.), *Articuler dispositifs de formation et disposition des apprenants* (p. 21-44). Chronique Sociale.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise* [habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2 Haute Bretagne ; CREAD]. <https://hal.science/tel-01496804>
- Lameul, G. (2019). Posture : une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation. *Education & Formations*, (e 313), 93-104.
- Lameul, G. (2023). Posture professionnelle et niche écologique: des constructions mutuelles et réciproques? Dans J. Guérin, S. Simonian et J. Thievenaz (dir.), *Vers une approche écologique de l'agir humain en éducation et formation* (p. 121-142). Octarès.
- Lameul, G., Jézégou, A. et Trollat, A.-F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique Sociale.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel: Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 392-407.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p. 392-407). Érès. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/eres.barus.2016.01.0392>
- Las Vergnas, O. (2016a). Partie 1 Méthode de repérage des thèses soutenues en 2014 et 2015 liées à la formation des adultes. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (15-16), En ligne.
- Las Vergnas, O. (2016b). Partie 2 Thèses soutenues en France jusqu'en 2015 et indexées comme liées à l'éducation des adultes. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (15-16), En ligne.
- Las Vergnas, O. (2017a). Partie 3 Travaux de recherche accessibles via l'archive ouverte de référence HAL (mars 2017). *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (17), En ligne.

- Las Vergnas, O. (2017b). Partie 4 Publications de recherche concernant la formation d'adultes : comparaison et combinaison des méthodes de repérage. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (17), En ligne.
- Las Vergnas, O. (2019). La participation à des communautés en ligne, une e-formation non intentionnelle peu étudiée. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 165-190). De Boeck Supérieur.
- Laville, J.-L. (2000). *Economie Solidaire, une perspective internationale*. Desclée de Brouwer.
- Laville, J.-L. et Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association - Des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer.
- Le Bouedec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education Permanente*, 4(153), 267.
- Le Moigne, J.-L. (2002). L'ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie. Dans C. Guillaumin (dir.), *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social* (Développement et Alternances, p. 17-48). L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2008). *Edgar Morin, le génie de la Reliance*. (4), 177-184.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18(1), 287-316. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1028>
- Lebrun, M., Peraya, D., Peltier, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Education & Formation*, e-301, En ligne.
- Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38-49. <https://doi.org/10.7202/1037193ar>
- Leclercq, F. (1996). Les métamorphoses d'un fil: la reliance et le lien. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 1 Reliance et Théories* (p. 99-109). L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, (2), 71-104. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0071>
- Leclercq, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (34), En ligne. <https://doi.org/10.4000/lidil.13>
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Education Permanente*, 4(173), 95-107.
- Leclercq, G. (2022). Approcher, évaluer et développer un dispositif de formation. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, (50), 47-78. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.654>
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance: Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150. <https://doi.org/10.7202/1024569ar>
- Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance* (vol. 4). UNMFREO Editions universitaires.

- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance* (2e éd.). L'Harmattan.
- Leibovici, M. (2014). De Ricœur à Foucault : en finir avec l'herméneutique de soi ? Quand transfuges et parias racontent leur vie. *Tumultes*, 43(2), 107-121. <https://doi.org/10.3917/tumu.043.0107>
- Lelorrain, A.-M. (2016). L'évolution de l'enseignement agricole depuis les débuts de POUR. *Pour*, 232(4), 117-127. <https://doi.org/10.3917/pour.232.0117>
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La Découverte.
- Léonard, É. (2023). Formateur/maître d'apprentissage : une rivalité féconde ? *Éducation Permanente*, 234-235(1-2), 33-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0033>
- Lerbet, G. (1981). *Système-alternance et formation adultes*. Editions universitaires UNMFREO.
- Lerbet, G. (1993a). Alternance et cognition. *Education Permanente*, 2(115), 65-78.
- Lerbet, G. (1993b). *Approche systémique et production de savoirs*. L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1993c). Informations, connaissances, savoirs. Dans Daniel Chartier et G. Lerbet (dir.), *La formation par production de savoirs* (p. 27-35). L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1998). *L'autonomie masquée*. L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale: complexité, autonomie et développement*. L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (2015). Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ? *Éducation permanente*, (205). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01632226>
- Lerbet-Sereni, F. et Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, (128), 17-24. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1070
- Les inégalités d'accès à la formation professionnelle* (p. En ligne). (2012). Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-d-acces-a-la-formation-professionnelle>
- Lescure, E. de et Letrait, M. (2022). Le non-recours à la formation : premiers éléments d'identification de profils de non-accédant.e.s. Dans D. Guillemot et E. Melnik-Olive (dir.), *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise : Groupe d'exploitation des données Defis* (p. 49-62). Céreq. <http://books.openedition.org/cereq/902>
- lien. (s.d.). Dans *Littre* (p. Fac-simile en ligne). BNF. Récupéré le 21 juillet 2023 de <https://www.littre.org/definition/lien>
- lier. (s.d.). Dans *Littre* (p. Fac similé en ligne). BNF. Récupéré le 21 juillet 2023 de <https://www.littre.org/definition/lier>
- Linard, M. (2013). Du gouvernement de soi à l'outil de management. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 185-201). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsh/243>
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan.
- Loquais, M. (2016). *Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : le cas des jeunes des Ecoles de la Deuxième Chance* [thèse de doctorat, Lille 1, Lille]. <http://ori.univ-lille1.fr/notice/view/univ-lille1-ori-448185>

- Loquais, M. (2023). Penser les possibles en contexte d'injonction implicite. Le cas de jeunes adultes engagés dans un parcours d'insertion. Dans J. Guérin, S. Simonian et J. Thievenaz (dir.), *Vers une approche écologique de l'agir humain en éducation et formation* (p. 97-120). Octarès.
- Maffesoli, M. (2007). La rencontre comme « reliance » Imaginale. *Imaginaire Inconscient*, n° 20(2), 149-157. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/imin.020.0149>
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30(1), 34-48. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1585>
- Marois, T. (2003). La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales. *Recherches & éducatives*, (4). <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>
- Marsouin. (2017). *Premiers résultats de l'enquête Capacity sur les usages numériques des Français* (p. 79). GIS Marsouin.
- Martin, L. (2021). *De l'appropriation de l'environnement informatique à l'environnement numérique de travail chez les cadres de santé de proximité : influence des environnements capacitants et des facteurs de conversion* [thèse de doctorat, Normandie Université, Rouen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03520754>
- Martin-Galley, G. (2019). *Une identité hybride construite dans les interstices organisationnels - le cas des moniteurs de Maisons Familiales Rurales* [thèse de doctorat]. Lille, Lille.
- Massip, C. (1998). *Nouveaux publics en alternance et professionnalité du formateur : le cas des Maisons familiales pour les jeunes des villes* [these, Lille 3]. <https://www.theses.fr/1998LIL30014>
- Mathey Pierre, C. (1998). Dans les coulisses de l'alternance la parole aux formateurs. *Education Permanente*, (Supplément AFPA), 79-86.
- Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans le formation professionnelle des enseignants. *Education Permanente*, 4(173), 53-64.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ.scholarvox.com/book/88816785>
- Maubant, P. et Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles des pédagogies de par en alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1087554ar>
- Maubant, P. et Roquet, P. (2016). Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants. *Phronesis*, 5(1), 1 à 3. <https://doi.org/10.7202/1037189ar>
- Mauduit-Corbon, M. (1999). *Pédagogie de l'alternance*. FeniXX.
- Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Harmattan.
- Mayen, P. (2018). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 121-138). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1523>
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Les formations par alternance, la diversité des situations et la perspective des usagers. *Education Permanente*, 1(190), 49-69.

- Mbiatong, J. (2022a). L'entretien compréhensif: conduite, relances, catégorisation des matériaux. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : vol. Tome II* (p. 204-222). Editions Raison et Passions.
- Mbiatong, J. (2022b). L'interculturalité en formation des adultes : tendances, enjeux et perspectives de recherche. *Savoirs*, 59(2), 13-50. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0013>
- Meirieu, P. (2014). Alternance. Dans *Dictionnaire*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>
- Melnik-Olive, E. (2022). Crise sanitaire et formation professionnelle : le temps libéré ne suffit pas pour se former. *Céreq Bref*, 420(4), 1-4. <https://doi.org/10.57706/cereqbref-0420>
- Melnik-Olive, E. et Stephanus, C. (2022). L'accès à la formation au prisme des parcours des salariés en entreprise. Dans D. Guillemot (dir.), *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise : Groupe d'exploitation des données Defis* (p. 33-48). Céreq. <http://books.openedition.org/cereq/895>
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel: Enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80-94. <https://doi.org/10.7202/1024566ar>
- Métral, J.-F. (2013). *Entre situation de formation et situation professionnelle : les « situations intermédiaires »*. <https://shs.hal.science/halshs-01688287>
- Métral, J.-F., Veillard, L. et Masson, C. (2021). Apprentissage du travail dans des situations hybrides en formation professionnelle. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62), article 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17319>
- Meyer, F., Savarieau, B. V., Petit, M. et Bourque, C. (2020). Le numérique pour une hybridation de qualité : *Médiations et médiatisations*, (4), 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.180>
- Mias, C. (1999). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Minassian, L. (2015). Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (131), 61-77. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4465>
- Ministère de l'agriculture. (2022). *Portrait de l'enseignement agricole - édition 2022* (p. 74). Ministère de l'agriculture. <https://agriculture.gouv.fr/portrait-de-lenseignement-agricole-edition-2022>
- Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion. (2023, 19 décembre). *Plan de transformation et de digitalisation de la formation*. Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion. <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/relance-activite/investir-dans-les-competences/plan-de-transformation-et-de-digitalisation-de-la-formation>
- Mintzberg, H. (1998). *Structure et dynamique des organisations* (1e éd.). Edition des organisations.
- Mintzberg, H. (2016). « Trop de changement, c'est l'anarchie ». Dans J. M. Saussois (dir.), *Les Organisations. Etat des savoirs* (p. 290-297). Editions Sciences Humaines.
- Monceau, G. (2022). Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. Dans J. Thievenaz et B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain traité de*

- méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (1 ère éd., vol. 1, p. 240-249). Editions Raison et Passions.
- Monnet, É. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12), 103-120. <https://doi.org/10.4000/traces.211>
- Montlibert, C. de. (1977). L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes. *Sociologie du travail*, 19(3), 243-265. <https://doi.org/10.3406/sotra.1977.1543>
- Morin, E. (1977). *La Méthode : vol. Tome 1*. Seuil.
- Morin, E. (1996). Vers une théorie de la reliance généralisée? Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 1 reliance et théories*. L'Harmattan.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances le défi du XXIème siècle*. Seuil.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (51), article 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe: Études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73-88. <https://doi.org/10.7202/1079063ar>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Nivet, B. et Casalegno, J.-C. (2011). Quand des espaces potentiels de reliance disparaissent. *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. XVII(43), 123-148. <https://doi.org/10.3917/rips.043.0123>
- Noel, S. (2023). *Usage du plan d'étude pour favoriser la réflexivité : la place du numérique pour renforcer la reliance sociale* [mémoire master ipm, inédit]. Lille, CNP.
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. France-Empire.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Ollivier, B. (2006). Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots. *Hermès, La Revue*, 45(2), 33-40. <https://doi.org/10.4267/2042/24032>
- Olry, P. (2016). Compétences et formation professionnelle continue: malentendu, dérangement, défi. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 155-181). Presses Universitaires du Septentrion.
- Ozanam. (1973). Les Maisons Familiales, un anti-enseignement. *Education et développement*, (84), 42-55.
- Palazzeschi, Y. (2017). Histoire de la formation post-scolaire. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4e éd., p. 51-68). Dunod.
- Papadopoulou, M. (s.d.). *Formations hybrides et accompagnement de l'expérience: contribution à l'étude de la formation expérientielle. 2*.

- Papadopoulou, M. (2019). Inversons la classe inversée. Raison expérientielle et nouvelles technologies en formation des adultes. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, (19), En ligne.
- Papadopoulou, M. (2020). « *Distance intégrative* » et accompagnement expérientiel, pour une nouvelle ingénierie en FOAD [thèse de doctorat, François Rabelais, Tours]. http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119_PAPADOPOULOU_2020_archivage.pdf
- Papadopoulou, M. (2021). Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18(1), 48-61. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-06>
- Paquelin, D. (2014). Rôle des médiations dans la construction et le vécu de situations d'apprentissage médiatisé. Dans C. Peltier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage* (p. 215-230). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.peter.2014.01.0215>
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 8(2), 190. <https://doi.org/10.7202/1078495ar>
- Paquelin, D. et Lachapelle-Bégin, L. (2022). *Hybridation: principes et repères* (p. 85) [guide]. Université de Laval. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03718900/document>
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, (12), article 12. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2021). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 226(1), 146-159. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0146>
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25(3), 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (35), En ligne. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Péoc'h, N. (2008). L'exigence d'un repérage – ou comment comprendre la double posture intriquée du praticien et du chercheur. *Recherche en soins infirmiers*, 95(4), 14-22. <https://doi.org/10.3917/rsi.095.0014>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (dir.), *Médiations* (p. 33-48). CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editions-cnrs/14730>
- Peraya, D. et Cerisier, J.-F. (2022). Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance. *IH2EF*. <https://www.ih2ef.gouv.fr/ingenierie-de-formation>

- Perez, C. (2009). Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (105), 5-19. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1793>
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Segurier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Editions Seli Arslan.
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. L'Harmattan.
- Pineau, G. (1993). Alternance et recherche d'alternative: histoire de temps et de contretemps. *Education Permanente*, 2(115), 89-98.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation Vers de nouveaux synchronisateurs* (Anthropos).
- Pineau, G. (2003). Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 31(1), 35-46. <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1407>
- Pineau, G. (2017). Un nouvel âge pour l'alternance? *Présences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 10(10), 83-98.
- Plantard, P. (2019). Mythes, rites et tribus du numérique. *Éducation Permanente*, 219(2), 116-127. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0116>
- Plante, F. et Catalan, J. (2018). Nouvelle forme de professionnalisation et alternance intégrative. *Empan*, 109(1), 74-81. <https://doi.org/10.3917/empa.109.0074>
- Plateau, J.-F. (2018). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* [thèse de doctorat, Mulhouse, Mulhouse]. <http://www.theses.fr/2018MULH9878/abes>
- Plateau, J.-F., Coulibaly, B. et Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif de FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, (19), En ligne.
- Pogent, F. (2020). *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeur.e.s des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* [thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale, Brest]. <https://theses.hal.science/tel-03234589>
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation* (p. 171-217). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0171>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p. 19-66). Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.pourt.2007.01>
- Prairat, E. (2009). *La sanction en éducation* (4e éd., numéro 3684). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2009.01>
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche et formation*, (53), 11-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.979>
- Puozzo, I. C. (2021). Lorsqu'Artémis rencontre Hermès : confiance et reliance mises à l'épreuve. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 40(2), En ligne. <https://doi.org/10.4000/apliut.8421>

- Quintin, J.-J. et Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13, En ligne. <https://doi.org/10.4000/alsic.1702>
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modeles du sujet pour la conception : dialectique activites développement de Pierre Rabardel* (p. 11-29). Octares Éditions.
- Rabardel, P. et Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans *Sujets, activités, environnements* (p. 31-60). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0031>
- Regnier, J.-C. (1998). Des évidences de la Formation en alternance qui posent question. *Journal de la Croix Rouge Suisse*, 2, 24.
- Reinert, M. (1990). Alceste Une Methodologie D'analyse Des Donnees Textuelles Et Une Application: Aurelia De Gerard De Nerval. *BMS: Bulletin of Sociological Methodology / Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (26), 24-54.
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2017). Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 27), article N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2111>
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2022). L'art de passer les frontières : pratique et éthique de l'interface au fondement de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 223-234. <https://doi.org/10.7202/1087567ar>
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2023). Les pieds sur terre et la tête dans les étoiles : l'ingenium en acte. *Phronesis*, 12(4), 191-196. <https://doi.org/10.7202/1106784ar>
- Rey, A. (2016). Les mots de l'hybridation. Dans G. Luc (dir.), *L'hybridation des mondes. Territoires et organisations à l'épreuve de l'hybridation* (p. 27-28). Elya Editions. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01756552>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Editions du seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Edition Stock.
- Rinaudo, J.-L. et Papi, C. (2022). (E)liens en éducation et formation : quelles dynamiques ? PURH. <https://normandie-univ.hal.science/hal-03721934>
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. 46.
- Robeyns, I. (2007). Le concept de capabilité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? (F. Boissenin et L. Gillioz, trad.). *Nouvelles Questions Féministes*, 26(2), 45-59. <https://doi.org/10.3917/nqf.262.0045>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined* (1^{re} éd.). Open Book Publishers. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1zkjxgc>
- Rosa, H. (2010). *Accélération, une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Roupié, C. (2008). Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride. *Tutorales*, (1), 6-22.
- RUMEF. (2020). *Appel à contribution colloque RUMEF: La réforme permanente de la formation continue Quels enjeux pour l'éducation des adultes et les métiers de la formation ?* <https://rumef2020.sciencesconf.org/>

- Sainsaulieu, R. (1996). La reliance par le travail : un fait de société. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance : vol. 2: Reliance et pratique* (p. 55-67). L'Harmattan.
- Saint-Martin (de), C. (2019). La surimplication dans le travail de recherche. Dans *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p. 111-125). L'Harmattan.
- Salais, R. (1989). L'analyse économique des conventions du travail. *Revue économique*, 40(2), 199-240. <https://doi.org/10.2307/3502114>
- Sanchez, E. et Paukovics, E. (2023). *Apprendre à distance, Mythes et réalités*. Retz.
- Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes: le cas d'une formation hybride*. Rennes 2, Rennes.
- Sanselme, F. (2015). Les maisons familiales rurales : L'ordre symbolique d'une institution scolaire. Dans *Les maisons familiales rurales : L'ordre symbolique d'une institution scolaire*. Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/24030>
- Santelmann, P. (2015). De l'usage du numérique en formation des adultes. *Administration & Éducation*, 146(2), 155-159. <https://doi.org/10.3917/admed.146.0155>
- Santelmann, P. (2019). Digitalisation de la formation professionnelle ou fuite en avant techniciste ? *Éducation Permanente*, 219(2), 82-93. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0082>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Flammarion.
- Sen, A. (1997). Editorial : Human Capital and Human Capability. *World Development*.
- Sen, A. (1999). La possibilité du choix social. *Revue de l'OFCE*, 70, 57.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). *Rationalité et liberté en économie*. Odile Jacob.
- Sen, A. (2009). *L'idée de justice* (Penguin books ltd). Flammarion.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Editions le pommier.
- Serres, M. (réalisateur). (2013, 20 septembre). *Michel Serres - Petite Poucette*. <https://www.youtube.com/watch?v=ICd38oRfoHU>
- Signorile, P. (2015). Le lien familial en philosophie. Dans J.-P. Agresti, C. Siffrein-Blanc et E. Putman (dir.), *Lien familial, lien obligationnel, lien social. Livre I : Lien familial et lien obligationnel* (p. 25-42). Presses universitaires d'Aix-Marseille. <http://books.openedition.org/puam/1166>
- Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle: une approche éco-anthropocentrée des objets techniques* [habilitation à diriger des recherches]. Université de Rennes, Rennes.
- Singh, H. (2021). Building Effective Blended Learning Programs. Dans *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (p. 15-23). IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7607-6.ch002>
- Sonntag, M. (2019). La formation continue des adultes en France : des repères. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 101-122. <https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0101>

- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), En ligne. <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28(2), 193-203. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0193>
- Talbot, M.-C. (2016). La construction identitaire des éducateurs de jeunes enfants en alternance : ou comment l'usage du construit de reliance participe-t-il de la réorientation de leur projet professionnel en cours de formation ? *Phronesis*, 5(1), 4-15. <https://doi.org/10.7202/1037190ar>
- Terrier, L. (2018). De la reliance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. 37 N°1), En ligne. <https://doi.org/10.4000/apliut.5817>
- Thievenaz, J. (2019). Éditorial. *Savoirs*, 51(3), 7-9. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0007>
- Thievenaz, J. (2020). Ces petits riens qui font l'expérience. Études micrologiques en Sciences de l'éducation et de la formation. *Travail et Apprentissages*, 21(2), 45-61. <https://doi.org/10.3917/ta.021.0045>
- Thievenaz, J. (2022). La théorie de l'enquête de John Dewey comme modèle d'analyse des processus de professionnalisation du sujet en situation de travail. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), article 1. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10015>
- Thouroude, L. (2022). *Prévenir les handicaps et les violences. La posture de l'entre-deux en éducation*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.thour.2022.01>
- Touraine, A. (2006). Mouvements sociaux. Dans *Dictionnaire des sciences humaines* (p. 788-790). Presses Universitaires de France.
- Tournedouet, L., Cochard, C., Abolin, P., Bensaid, G., billon, S., Corcagnani, B. et Lacau, F. (2020). *La crise, grand accélérateur du digital learning* (p. 20). FFFOD. <https://drive.google.com/file/d/1IBXPnLSlnpVgjHj0MKeOxKZa27KKgOkn/view>
- Tremblay, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. J.-M. Tremblay. http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_marc_adelard/initiation_recherche_sc_hum/initiation_recherche_sc_hum.html
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation: pour apprendre autrement*. PUM.
- Tribet, H. (2018). *Aménagements des activités des formés au sein d'un dispositif hybride de formation et retombées sur leur activité professionnelle : une étude de cas dans le cadre de la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires* [thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail, Toulouse]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02131111>
- Tribet, H. et Chaliès, S. (2017). Conception d'un dispositif hybride de formation à partir d'une théorie de la formation : étude de cas exploratoire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (38), 111-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1535>
- Triby, E. (2022). Panorama des formes d'entretien: valeur de la parole pertinence du matériau. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : vol. Tome 2* (1 ère, p. 166-180). Editions Raison et Passions.

- Ulmann, A.-L. (2018). Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (141), 11-26. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5274>
- Ulmann, A.-L., Rodriguez, D., Betton, E., Sanchez Caro, C. M. et Balas, S. (2023). *Les formations continues hybrides rôle et représentations des acteurs dans la construction et le fonctionnement de la formation* (p. 56). HESAM université-cnam. https://www.hesam.eu/sites/default/files/files/Rapport_LES%20FORMATIONS%20CONTINUES%20HYBRIDES_Novembre2023.pdf
- UNMFREO. (2012a). *diaporama du mouvement*. Le site des formations par alternance en MFR. <http://www.mfr.asso.fr>
- UNMFREO. (2012b). *Le site des formations par alternance en MFR*. <https://www.mfr.fr/pages/mieux-connaître-notre-mouvement>
- UNMFREO. (2013). *Chiffres et données 2012-2013*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2014). *Chiffres et données 2013-2014*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2015a). *Chiffres et données 2014-2015*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2015b). *Projet du mouvement 2015-2025*. <https://intranet.mfr.asso.fr/documents/espace-documentaire/3>
- UNMFREO. (2016). *Chiffres et données 2015-2016*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2017). *Chiffres et données 2016-2017*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2018). *Chiffres et données 2017-2018*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2019). *Chiffres et données 2018-2019*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2020). *Chiffres et données 2019-2020*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2021a). *Chiffres et données 2020- 2021*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2021b). *Rapport sur les données Economiques, Sociales et de formation 2020* (p. 49). UNMFREO.
- UNMFREO. (2022a). *Chiffres et données 2021-2022*. UNMFREO.
- Convention Collective des Maisons Familiales Rurales, 104 (2022).
- UNMFREO. (2022b). *Diaporama du mouvement*. <https://intranet.mfr.asso.fr/documents/espace-documentaire/59>
- UNMFREO. (2023a). *Chiffres et données 2022-2023*. UNMFREO.
- UNMFREO. (2023b). *Mieux connaître notre mouvement* [institutionnel]. MFR, Formations par alternance. <https://www.mfr.fr/pages/mieux-connaître-notre-mouvement>
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formation: les formations hybrides* [mémoire de dess]. Paris 2, Paris, France.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (90), 167.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vannereau, J. (2019). *L'alternance intégrative Conférence 2014*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02330006>

- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance : cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne* [these de doctorat, Lyon 2]. <https://www.theses.fr/2000LYO20039>
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, (6-1), 47-68. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1294>
- Veillard, L. (2019). Réduire ou exploiter les ruptures entre les modes d'apprentissage dans les formations en alternance. Dans S. Zaouani-Denoux et É. Mazalon (dir.), *La formation en alternance, Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 197-211). L'Harmattan.
- Veillard, L. et Métral, J.-F. (2022). Les systèmes sémiotiques dans les ateliers de production agricole : quels rôles dans le potentiel d'apprentissage des situations hybrides ? Dans L. Veillard et L. Filliettaz (dir.), *Les systèmes sémiotiques dans les espaces formatifs hybrides*.
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. *Zeta-première*, 195. <https://doi.org/10.5840/zeta-premiere201410>
- Vermersch, P. (2017). L'accès aux traces mnémoniques: l'entretien d'explicitation comme une aide à la remémoration et à la description des vécus. *Expliciter*, (113), 26-42.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e édition). ESF.
- Véro, J. et Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47(2), 131-150. <https://doi.org/10.3917/savo.047.0131>
- Verquin-Savarieau, B. et Boissart, M. (2016). *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*. L'Harmattan.
- Vialle, F. (2000). *Approche des relations paradoxales en situation d'évaluation pédagogique : contribution à une étude des fondements épistémologiques des ingénieries de formation ; le cas d'adultes en formations supérieures universitaires et professionnelles alternées* [thèse de doctorat]. Université de Tours, Tours.
- Vialle, F. (2005a). Introduction -la construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées. Dans *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées* (p. 6-11). L'Harmattan.
- Vialle, F. (2005b). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. L'Harmattan.
- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de la réussite. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Eduquer et Former* (p. 113-123).
- Vidal-Gomel, C. (2021). *Formation et prévention des risques professionnels. Vers des formations capacitanes*. Raison et passions. <https://doi.org/10.3917/rp.vidal.2021.01>
- Vidal-Gomel, C. et Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour interroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 393-408). Presses Universitaires du Septentrion.

- Vignolles, M. (2023). *Etude et conception d'un dispositif articulant les différents temps de la formation par alternance pour favoriser la réflexivité* [mémoire master ipm, inédit]. Lille, Centre National Pédagogique des MFREO.
- Violet, D. (1997). *Formation d'enseignants et alternances*. L'Harmattan.
- Violet, D. (2005). L'alternance entre diachronie et synchronie. *Recherches & éducations*, (10), En ligne. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.362>
- Viron, F. de, Jézégou, A. et Bussi, M. (2023). L'adulte aujourd'hui sommé d'apprendre ? *Sociétés en changement*, (16), 1-8.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/3), 417-447. <https://doi.org/10.4000/osp.14485>
- Wieviorka, M. (2010). Grand résumé de Neuf leçons de sociologie, Paris, Éditions Robert Laffont, 2008. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3367>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 11-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2021). La production des professionnalités : ingrédients, modalités d'évaluation, questions posées. Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente?* (p. 293-301). De Boeck Supérieur.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance, effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 26(2), 61-83. <https://doi.org/10.3917/savo.026.0061>
- Zaouani-Denoux, S. (2020). Problématiser les recherches sur l'alternance. Dans D. Lemaître, J. Vannereau et S. Zaouani-Denoux (dir.), *Problématiser les situations professionnelles* (p. 236). L'Harmattan.
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 245(3), 313-328. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0313>
- Zimmermann, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 359-369). Presses Universitaires du Septentrion.
- Zimmermann, B. (2017). Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi : les dynamiques paradoxales de l'autonomie. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (139), 91-104. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5151>
- Zimmermann, B. (2020). Capabilités et développement de l'individualité de Dewey à Sen la voie d'un pragmatisme critique. *Pragmata*, 134-175.
- Zitter, I. et Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>

Index thématique

- Activité interface** 5, 6, 8, 9, 109, 191, 200, 201, 205, 207, 208, 210, 215, 217, 218, 221, 225, 307, 308, 310, 318, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 353, 354, 355, 356, 357, 361, 362, 363, 365, 366, 370, 372, 373, 380, 381
- Alternance** XXV, XXVI, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 139, 146, 156, 159, 167, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 198, 200, 203, 205, 212, 234, 235, 236, 237, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 263, 264, 266, 270, 272, 274, 275, 277, 279, 281, 282, 285, 286, 288, 297, 300, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 323, 329, 330, 331, 334, 335, 338, 340, 341, 344, 345, 346, 350, 351, 353, 354, 358, 360, 361, 366, 369, 370, 373, 374, 377, 378, 379, 380
- Alternance à visée intégrative, V, XXXI, 5, 6, 7, 12, 50, 77, 80, 85, 113, 114, 115, 126, 127, 128, 129, 131, 156, 185, 187, 360, 361, 368, 369, 378, 381**
- Alternance intégrative** 2 6, 7, 14, 37, 39, 50, 78, 110, 111, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127
- Capabilité,** 4, 7, 8, 91, 114, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 199, 200, 201, 208, 210, 215, 220, 223, 224, 227, 278, 284, 285, 311, 329, 331, 332, 351, 352, 353, 358, 359, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 371, 373, 374, 475, 379, 380, 381
- Dispositif ensemblier** 3, 4, 80, 84, 93, 116, 117, 118, 155, 156, 157, 184, 186, 187, 188, 199, 201, 205, 215, 354, 380, 382
- Dispositif hybride** XXIX, XXX, XXXIII, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 53, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 132, 139, 146, 159, 167, 185, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 198, 204, 205, 212, 214, 251, 252, 270, 279, 282, 331, 338, 341, 351, 353, 354, 358, 360, 361, 373, 377, 379, 380
- Déliance,** 8, 9, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 187, 188, 189, 191, 200, 201, 206, 207, 208, 210, 216, 226, 227, 280, 284, 286, 290, 292, 293, 294, 295, 300, 302, 303, 304, 307, 310, 315, 317, 326, 328, 331, 345, 347, 348, 349, 353, 357, 362, 363, 368, 372, 373, 375, 378, 379, 381
- Facteur de choix** 176, 182, 201, 217, 222, 223, 227, 278, 287, 288, 290, 300, 307, 314, 319, 325, 329, 341, 342, 343, 357, 358, 366, 367, 374
- Facteur de choix axiologique** 300, 342, 343, 366, 367,
- Facteur de choix stratégique** 300, 342, 343, 366, 367,
- Facteur de conversion** 166, 176, 177, 181, 182, 193, 201, 217, 223, 225, 227, 278, 280, 282, 287, 288, 294, 297, 299, 300, 307, 314, 319, 323, 328, 332, 337, 346, 351, 357, 358, 360, 364, 365, 366, 374, 375
- Facteur de conversion actionnel** 280, 282, 351, 352, 354, 365, 366
- Facteur de conversion positionnel** 181, 201, 278, 280, 282, 294, 299, 351, 352, 354, 365
- Facteur de conversion postural** 278, 280, 282, 299, 342, 351, 352, 354, 365
- Facteur de conversion spatio-temporel** 365, 366

Posture, 67, 101, 138, 179, 180, 181, 190, 191, 194, 196, 197, 200, 201, 204, 205, 207, 208, 210, 217, 218, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 293, 294, 295, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 308, 309, 317, 318, 321, 327, 328, 329, 331, 334, 336, 337, 342, 343, 345, 353, 354, 357, 358, 358, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 379, 380, 381
Posture d'expertise **228, 240, 241, 242, 244, 246, 249, 258, 259, 262, 263, 274, 275, 276, 277, 281, 294, 304, 310, 317, 327, 333, 345, 357, 358,**
Posture d'insertion 228, 240, 241, **242,** 243, 244, 258, **259,** 262, 263, 274, 275, 276, 277, 281, 294, 295, 303, **304,** 307, 309, 310, 317, 327, 345, 357, 358
Posture d'orientation 228, 229, 240, 241, **242,** 243, 244, **260,** 262, 274, 275, 276, 281, 294, 302, 303, 304, 307, 308, 309, 310, 317, 327, 345, 357, 358
Posture polyvalente 228, 240, 241, **243,** 244, 274, 276, 277, 281, 294, 295, 302, 304, 307, 309, 310, 317, 327, 345, 357
Postures de qualification 228, 240, 258, **261,** 262, 275, 276, 277, 281, **295,** 300, 304, 307, 310, 318, 327, 336, 338, 345, 357, 358
Reliance, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 50, 61, 101, 105, 109, 111, 114, 115, 116, 118, 124, 127, 129, 130, **131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,** 159, 160, 176, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 210, 215, 216, 219, 221, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 241, 247, 251, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 300, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 315, 317, 318, 319, 321, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 337, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 360, 362, 363, 365, 366, 368, 369, 371, 372, 373, 375, 378, 379, 380, 381, 382,
Reliance à soi, 4, 5, 8, 109, 132, **133, 135, 136, 137, 139, 140,** 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 188, 191, 200, 201, 208, 217, 226, 227, 268, 273, 280, 284, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 300, 301, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 314, 315, 317, 318, 320, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 336, 343, 344, 345, 346, 353, 354, 357, 358, 362, 363, 368, 371, 372, 373, 379, 380, 381,
Reliance aux autres, 4, 5, 8, 61, 109, **133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143,** 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, **155,** 156, 189, 208, 217, 218, 268, 280, 284, 303, 315, 316, 317, 321, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 343, 344, 345, 346, 347, 353, 355, 357, **363,** 368, 372, 373, 379, 380, 381,
Reliance aux mondes, 5, 8, 109, 132, **136, 139, 140, 142, 144, 145, 146,** 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, **155,** 188, 191, 200, 201, 208, 210, 217, 218, 226, 268, 273, 280, 284, 289, 295, 298, 300, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 343, 344, 345, 349, 353, 354, **362, 363,** 368, 372, 373, 379, 380, 381,
Situation interface, 5, 6, 8, 9, 115, 157, **188,** 189, 190, 191, 194, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 210, 218, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 239, 247, 248, 249, 250, 251, 262, 265, 266, 267, **268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275,** 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 295, 298, 303, 304, 306, **308, 310, 311,** 313, 314, 315, 318, 320, 324, 327, **328, 329,** 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 369, 371, 373, 379, 380, 381,
Situation interface auto-régulée autodéterminée 271, 272, 273,
Situation interface corégluée - autodéterminée 271, 272, 273, 298, 311, 312, 313, **314, 315, 316, 317, 318, 328, 329**
Situation interface corégluée hétéro déterminée 271, 272, 273, 298, 311, 312, 313, **318-328, 329**
Situation interface hétéro-régulée codéterminée **271, 272, 273,** 281, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, **309, 310, 311,** 328, 329, 330, 346,
Système interface, 4, 5, 6, **116, 117, 118,** 119, 125, 126, 127, 157, **187, 189,** 199, 208, 238, 239, 250, 251, 254, 255, 257, 264, 265, 267, 268, 270, 278, 280, 340, 351, 354, 355, 365, 373, 379, 380, 381

Index des auteurs

Abdallah-Pretceille	144
Abendroth-Timmer	132, 135
Aboab	132, 135
Albarelo	99, 173, 177, 205
Albero56, 65, 67, 68, 76, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 91, 97, 110, 124, 159, 167, 195, 196, 197, 206	
Alhadeff-Jones	339, 341
Allard-Poesi.....	195
Amadiou.....	64, 66
Amblard	33, 117
Ardouin	IV, 3, 66, 85, 89, 131
Arendt.....	151
Arnaud, C.	117
Arnaud, Y	37
Audran	96
Augendre	371
Bachelard	III, 12, 204
Bacqué	169
Bagorski	55
Bailly	101, 132, 135
Balas	117
Ballet.....	162
Balslev.....	117
Bandura	149, 162
Bank.....	122
Barbier, J. -M.3, 72, 90, 91, 96, 99, 116, 118, 119, 331	
Barbier, R.	134, 135
Barbot.....	168
Bardin	214, 216, 220, 221, 224, 227
Bardon	43
Batal.....	173
Beauvais.....	99, 128
Benedetto-Meyer.....	65
Benet	XXXII, 14, 49
Benet Rivière.....	14, 47, 48
Bennett	129
Berkovicus.....	18
Berlin	169
Berque	XXIII, 96, 175, 371
Bert.....	161
Bertaux.....	214
Berten	86
Berthoz.....	119
Besson.....	117
Bezzari.....	144
Biewener	169
Billet.....	128
Billett.....	128, 177
BlandinXXIII, 55, 56, 66, 68, 69, 77, 79, 96, 175, 177, 371	
Bluteau3, 7, 35, 45, 46, 88, 104, 106, 108, 109, 140, 142	
Boboc	65, 67, 69
Boissart	143
Bolle de Bal	5, 131, 132, 133, 136, 137, 142, 144
Boltanski	19, 144
Boudjaoui5, 93, 98, 99, 100, 116, 117, 118, 126, 127, 131	
Bougès.....	33, 94, 99, 104, 115, 117, 127, 128, 159
Bound.....	74
Bourdieu.....	177
Bourgeois98, 128, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 170, 172, 179, 336, 337	
Bourgeon.....	116, 120, 121, 122
Boutinet	XXVI, XXVII, 55, 337
Boutinet,	337
Bremaud.....	89
Breton	333
Bronckart.....	333
Broussal.....	159, 169, 170, 171
Brousseau.....	97
Brugière.....	135
Bruillard	56
Bucheton	179, 180, 358
Burton	72
Bussi.....	2, 54, 55, 178
Camatarri	168
Candas.....	144, 159
Capdevielle-Mougnibas	117
Caron.....	3, 62, 66, 90
Carré.....	56, 149, 162, 177, 178

Casalegno.....	145	Denoyel	95, 117, 123, 128, 134, 146, 335, 374
Catalan	117, 125	Depraz	334
Cavignaux-Bros	161, 174, 176, 181, 365, 371	Deschamps	16
Cerisier	3, 70	Deschryver	3, 63, 71, 72, 73, 80, 102, 22
Cetro	69	Desmet	196, 198
Chaliès	73, 99	Desroche	XXIII, 31
Charil.....	49	Develay	137, 139
Charlier, B.....	3, 56, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 86, 102, 103, 173, 22	Dewey	153, 162, 163, 164, 167, 335
Charlier, P.	86, 165	Dijos	94, 115
Charlot	134, 136, 145, 178	Drapeau.....	196, 197
Chartier, Daniel.....	1, 14, 16, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 42, 45, 94, 100, 121, 125, 127, 334, 335	Draperi	XXIII
Chartier, Dominique.....	33	Duchesne.....	215
Chateau.....	159	Duclos	340
Chauvière.....	16	Duffaure	2, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 175
Chenu.....	179	Dujoncquoy	66
Chevalier	16	Dumas	71
Choy.....	74	Duportail	XXIII
Cifali.....	1, 138	Duquesnoy	66
Cisel	56	Duquesnoy,	66
Clénet, C.....	101	Duriez.....	16
Clénet, J.	98, 99, 118, 119, 127, 129, 130, 131	Durpaire	57, 59, 60
Collard-Bovy.....	101	Elias.....	204
Cornier	125	EneaulV, 101, 117, 136, 141, 144, 146, 151, 159, 166, 168, 169, 171	
Cornu	101	Engeström	144
Cosnard.....	94	Enlart.....	138
Cosnefroy.....	149	Eraly	140
Cremers.....	74	Escalié	117
Crepuy.....	62	Evans	149, 162
Cristol.....	XXIII, 175, 371	Fanchini.....	212
Crosse	66	Fecteau.....	51
Crozier.....	XXV	Fenouillet	179
Cuvelier.....	IV, 173, 365	Fernagu	IV, 3, 8, 85, 90, 91, 96, 103, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 153, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 186, 224, 278, 365, 366, 367
Daigney.....	14, 33, 42	Filliettaz.....	74, 98
Daniel Chartier	28, 31, 7	Fonteneau	118
Davidenkoff	57	Forquin.....	52, 53, 54
de Gaulejac	132, 133	Fortin.....	196, 205
De Ketele	XXXI, 177	Foucault	86, 338
De Lavergne	XXVIII	Fourdrignier	117
De Munck.....	164, 367	Fraser	48
Deci.....	149, 179	Freire	152, 159
Delattre.....	37	Friedberg	XXV
Delgoulet	96, 159, 367	Gagneux	37
Delory-Momberger	85, 145, 334, 339	Gagnon, J.....	196, 205
Deltand	337, 339	Gaini.....	54
Demol	117	Galichet	151, 159, 169, 170
Denis.....	135, 383	Galvani	XXIII, 334, 335
Dennery	54, 55		

Ganivet-Rapicault.....	33, 94, 95, 117
Garmier.....	37
Gather Thurler	145
Gauthier.....	143
Geay.....	5, 100, 116, 118, 119, 120, 157
Gérard.....	XXVI, 98, 99, 100, 118, 119
Geslin	99
Gewirtz	57
Gibbons.....	74
Gimonet.....	17, 29, 126, 338
Glee-Vermande.....	2, 13, 14, 19, 47, 48, 49
Glikman.....	56
Gohier	138, 139
Golay.....	132, 138
Golhen	33
Gombault.....	205
Granereau.....	16, 25
Gray	74
Gremion.....	IV, 1, 95, 99, 117, 160, 310, 336, 374
Guba	196
Guerillot.....	58
Guérin.....	88, 97, 144, 145, 371
Guienne-Bossavit	136, 143
Guillaumin	52, 97, 115, 131, 145, 334, 335, 338
Hadji	336
Haegel.....	215
Hautenne	15
Hébrard.....	131, 140
Henri	31
Hoeve.....	74, 93
Houée	17
Huguet	135
Jacquinet-Delaunay.....	64, 85, 86
Jeunesse.....	XXI, 69
Jézégou.....	56, 66, 67, 68, 72, 90, 92, 98, 102, 149, 167
Jobert.....	117, 350
Jorro.....	99, 121, 124, 145, 160, 165, 177, 179, 310, 334, 336, 337, 340, 374
Julhe.....	161, 162, 173
Jullien.....	136, 350
Kaddouri	140, 337
Kaiser	65, 124
Kaufmann	2, 216, 217
Kergoat	117
Kilbrink.....	128
Kohn	196
Kolb.....	100
Kuhn	196
Lachapelle-Bégin	70, 71, 93, 103
Ladmiral	144
Lafleur	70
Lahire	178, 179
Laisney	72
Lameul.....	4, 5, 7, 73, 85, 87, 90, 105, 177, 178, 179, 180, 340, 357
Langar	171
Laot	68
Lapassade.....	195
Las Vergnas	68, 69, 96, 129
Laville	14, 15, 18
Le Bouedec	XXVIII
Le Moigne.....	60, 131, 132, 134
Lebrun	71, 92
Lechaux	136, 140
Leclercq, F.	132, 138, 139
Leclercq, G.....	7, 86, 88, 89, 90, 93, 99, 100, 102, 105, 110, 116, 118, 145
Legroux.....	25, 30, 31, 60, 100, 103
Leibovici	XXIII
Lelorrain	33
Lemieux.....	196
Léonard	130
Lerbet.....	14, 32, 33, 100, 121, 124, 125, 127, 128, 145, 159, 175, 334
Lerbet-Séréni.....	101, 124, 159
Lescure	54
Letrait.....	54
Lietard	99
Linard	159
Lipiansky	144
Liu	195
Loquais	101, 162, 165, 167, 173, 175, 177, 224
Mabillon-Bonfils	57, 60
Maffesoli	133
Magendie	117
Mahieu	162
Malglaise.....	117, 121, 122, 123, 125
Mallein	126
Marois	25, 29, 30, 32
Marsouin.....	58
Martin-Galley	33, 49
Maspero	132, 135, 137, 142, 144
Massip.....	33, 49
Mathey Pierre	118
Maubant.....	96, 97, 115, 117, 121, 123, 131, 336, 338
Mauduit-Corbon.....	117

Maurel	16	Pogent.....	3
Mayen.....	96, 98	Poisson.....	56
Mbiatong	144, 217	Poizat	125
Meirieu	121, 126	Poteaux	159, 167
Melnik-Olive	54, 65	Pourtois.....	196, 198
Merhan	99, 128, 143, 145	Prairat	137
Métral	74, 356	Progin.....	145
Metzger.....	65, 67, 69	Prost.....	48, 52
Meyer	70	Puozzo.....	132, 135
Mias	203, 204	Quintin	132, 135, 137, 142, 144
Minassian.....	47	Rabardel.....	93, 103, 160
Mintzberg	23, 24	Regnier	121, 123, 125
Monceau.....	195	Reinert	229
Monnet.....	162	Renier.....	IV, 115, 131, 334, 335, 338
Monnoyer	85, 86	Ricoeur.....	7, 140, 141, 143, 147, 152, 156, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 171
Montlibert.....	54	Riem	117
Morin, E	60, 131, 132, 134	Rinaudo.....	66
Morin, É	169	Rintala.....	128
Mosconi	178	Rioufreyt	229
Mucchielli	105, 196, 197, 198	Robert	25, 28, 29
Nivet	145	Robeyns.....	174, 181, 365
Noel	37, 135	Roquet.....	131
Nokelainen.....	128	Rosa	95
Nové-Josserand.....	14, 29, 41	Roupié.....	55
Olivier de Sardan.....	XXIX	Ryan	149, 179
Ollivier	59	Sainsaulieu	14, 15, 145
Olry	55, 99	Saint-Martin (de).....	XXXII
Ozanam.....	26	Salais	18, 173
Palazzeschi.....	54	Samson.....	70
Paor (de)	160	Samurçay.....	93, 103
Papadopoulou.....	3, 38, 50, 66, 76, 77, 79, 94, 95, 99, 101, 117, 119, 128	Sanchez	66
Papi.....	66	Sanojca.....	102
Paquelin.....	66, 70, 71, 72, 90, 93, 102, 103, 143, 144, 150	Sanselme	13, 14, 16, 17, 18, 24, 27, 33
Pastré.....	96	Santelmann	59, 64, 65, 66
Paukovics	66	Savarieau.....	143
Paul.....	100, 374	Savoie-Zajc	195, 196
Peeters.....	86, 165	Schwartz.....	117, 335
Peltier	3, 4, 70, 71, 72, 92	Séguin	3, 4, 71, 92
Pentecouteau.....	117, 120, 121	Sen ..	7, 160, 161, 162, 163, 164, 173, 176, 366, 368
Péoc'h	203	Serres	14
Peraya	3, 70, 71, 72, 80, 102, 103	Serres	51, 66, 14
Perrenoud	350	Signorile	XXIII
Perret.....	128, 195	Simonian	67, 76, 82, 101, 136, 177, 371
Petit	119	Singh	74
Pineau	78, 93, 94, 124, 146, 338	Sonntag	54
Plantard	56, 57, 58, 59	Soulé	179, 180, 358
Plante.....	117, 125	Starck	179, 180
Plateau.....	76, 77, 79, 117, 132, 135	Stephanus	54
		Sue	60

Talbot.....	140	Vermersch	165, 367
Terrier	135	Véro	167
Thévenot.....	19, 144	Vialle	33, 101, 122, 124, 126, 127, 159
Thibault.....	302	Viau	149, 179
Thievenaz.....	54, 334, 335	Vidal-Gomel	IV, 96, 159, 173, 175, 176, 367
Thouroude	139, 374	Vignolles.....	37
Touraine.....	14, 15	Violet.....	115, 117, 124, 131
Tournedouet	66	Viron	55
Tremblay.....	199	Vygotsky.....	150
Tribet	3, 73	Wals	74
Triby.....	216	Wenger.....	128
Tricot.....	64, 66	Wieviorka	172
Trollat	90	Wittorski	99
Udressy	132, 138	Zaouani-Denoux	99, 117, 120, 121, 128
Ulmann	3, 63, 70, 75, 79, 85, 99, 118	Zask	96
Valdès	70	Zimmerman.....	166, 367
Vanhulle.....	74, 99, 100, 117, 334	Zimmermann.....	159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 176, 181, 367
Vannereau	129	Zitter	74, 93
Vanwildemeersch.....	117		
Veillard	74, 99, 117, 121, 122, 126		

Table des matières

À Benoit, Eli et Abel	III
Avant propos	XXIII
Préambule	XXIX
Note au lecteur	XXXIII

Introduction	1
---------------------------	----------

PARTIE I

Les enjeux d'une recherche sur l'hybridation des formations par alternance au sein des MFR et au delà

Chapitre 1- Construire une recherche sur l'alternance et le numérique en MFR	13
---	-----------

1. Les MFR en tant que mouvement, institution et organisation	15
1.1. Emergence d'un mouvement familial d'éducation populaire.....	15
1.2. Culture institutionnelle familiale et citoyenne.....	18
1.3. Organisation hybride, non-conventionnelle.....	19
1.3.1. Présentation de l'organisation	20
1.3.2. Configurations divisionnalisées, innovatrice et missionnaire de l'organisation	23
2. L'Alternance : socle, objet et enjeu de recherche pour les MFR.....	25
2.1. 1935-1945 : prémices d'un fonctionnement	26
2.2. 1945-1955 : expérimentations pédagogiques	27
2.3. 1955-1970 : outillage des démarches pédagogiques	29
2.4. 1970-2005 : recherche-action et maturité pédagogique.....	31
2.5. Alternance et numérique, nouvel enjeu de recherche	35
2.5.1. Alternance et numérique dans les mémoires des moniteurs	35
2.5.2. Alternance et distance : exploration à partir d'un focus groupe	38
3. L'évolution des formations.....	41
3.1. Evolution des formations agricoles proposées en MFR	41
3.2. Diversification des formations par le développement à l'apprentissage	44
3.3. Développement de la formation professionnelle continue	45
4. Synthèse du chapitre	48

Chapitre 2- Situer l'hybridation de formation dans le contexte de la formation professionnelle 51

1. Connivences et divergences entre formation à distance et formation professionnelle ...	52
1.1. D'un projet d'éducation permanente à la liberté de choisir.....	52
1.2. Histoire de la formation à distance	55
2. Usages numériques en formation professionnelle	56
2.1. Enjeux d'un <i>savoir-relation</i>	57
2.1.1. Fracture numérique... en tant que fracture complexe	58
2.1.2. Développement d'une capacité de <i>savoir-relation</i>	59
2.2. Etat d'usages numériques en formation professionnelle	61
2.2.1. Regard sur les évolutions de l'offre en formation professionnelle	61
2.2.2. Regard sur les apprenants mobilisés dans les dispositifs de formation	64
2.2.3. Regard sur les formateurs et la formation à distance	65
3. État des recherches sur l'hybridation en formation des adultes.....	67
3.1. En formation des adultes et formation à distance	67
3.1.1. Formation des adultes	67
3.1.2. Usages du numérique en formation des adultes	68
3.2. Sur l'hybridation en formation professionnelle et par alternance	69
3.2.1. Définition de l'hybridation de formation	70
3.2.2. Recherches sur l'hybridation en enseignement supérieur	72
3.2.3. Recherches sur l'hybridation de formation en formation professionnelle	74
3.2.4. Recherches sur l'hybridation de formation professionnelle par alternance	76
3.3. Orientations de la recherche	77
3.3.1. Orientation de la recherche	78
3.3.2. Premiers éléments sémantiques de la recherche	80
4. Synthèse du chapitre	81

Chapitre 3- Approcher l'étude des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée *intégrative* 85

1. Le dispositif en tant que construit d'une interaction dynamique.....	86
1.1. De l'approche ternaire des dispositifs à une démarche dispositif	87
1.2. Registre et étendue de l'analyse du dispositif.....	89
1.2.1. Micro registre, Méso registre, macro registre d'ingénierie (MMM)	89
1.2.2. Analyse restreinte vs analyse étendue du dispositif	90
2. Etude restreinte de dispositifs de formation hybrides et par alternance	91
2.1. Un cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance.....	92
2.1.1. Articulation des activités dans les différents espaces et temps	93
<i>Temporalités en formation hybride et par alternance</i>	94
<i>Espaces et environnements en formation hybride et par alternance</i>	95
2.1.2. Ouverture et partenariat	97
<i>L'ouverture d'un dispositif</i>	98
<i>Le partenariat</i>	98
2.1.3. Formation expérientielle et son accompagnement	99

<i>Le partage d'expérience et la production de savoirs</i>	100
<i>L'accompagnement</i>	100
2.1.4. Médiation et médiatisation	102
2.1.5. Le cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance	104
2.2. Méthodologie de collecte et traitement.....	105
2.3. Résultats.....	106
2.3.1. Présentation générale des dispositifs étudiés	106
2.3.2. Un continuum des dispositifs	107
2.3.3. Liens souhaités au travers des dispositifs	108
3. Synthèse du chapitre	110

Synthèse des premiers questionnements 111

PARTIE II

Les interactions sujet /situations au cœur d'une alternance à visée intégrative

Chapitre 4- Éclairer les interfaces et reliances d'une alternance à visée intégrative 115

1. Interfaces et potentiel intégratif de l'alternance	116
1.1. Dispositifs ensembliers et système interface	117
1.2. Les typologies d'alternance	120
1.3. Potentiel intégratif des dispositifs et intégration personnelle	124
1.3.1. Envisager un potentiel intégratif des dispositifs	125
1.3.2. Intégrer, une affaire personnelle	127
1.3.3. Penser l'alternance, c'est considérer les relations entre un sujet et un dispositif 128	
1.3.4. Reliance/ déliance du point de vue des formations en alternance	129
2. La reliance au cœur d'une pédagogie du lien	131
2.1. Reliance (s) et déliance (s).....	132
2.1.1. Dans une approche socio-anthropologique	132
2.1.2. Dans une approche de la complexité	134
2.1.3. En sciences de l'éducation	134
2.2. Ce qui <i>fait</i> reliance ou déliance	137
2.3. Ce qui est relié - délié	139
2.3.1. Soi et soi	140
2.3.2. Soi et l'(es) autre(s)	142
2.3.3. Soi et le(s) monde(s)	144
2.4. Quatre facettes pour un cadre de lecture des reliances à soi, aux autres, au(x) monde(s).....	147
2.4.1. Le sentiment d'exister	147
2.4.2. L'agentivité	149
2.4.3. L'indépendance	150

2.4.4. La réflexivité	152
2.4.5. Vers un cadre de lecture de l'activité de reliance/déliance du sujet	154
3. Synthèse du chapitre	157

Chapitre 5- Etudier les capacités du sujet en situation..... 159

1. D'une approche d'une idée de justice à celle du développement d'un sujet capable ..	161
1.1. Capacité en tant qu'expression de liberté en situation	163
1.2. Capacité en tant que choix entre des possibles désirables	164
1.3. Capacité en tant qu'expression d'un pouvoir d'agir	165
2. De l'injonction à être autonome aux enjeux d'une émancipation	167
2.1. Emancipation en tant que processus de transformation de la société.....	168
2.2. Autonomisation en tant que visée de développement du sujet	171
3. Construire une analyse des expériences vécues des dispositifs à l'aune des capacités	173
3.1. Capacités, accomplissements potentiels et réalisés.....	174
3.2. Cadre d'analyse des interactions sujet/milieu.....	175
3.2.1. Les ressources	176
3.2.2. Les dispositions du sujet	177
3.2.3. Les tendances posturales d'un sujet se formant.....	179
3.2.4. Processus opportunité et facteurs de conversion.....	181
3.2.5. Processus liberté et facteurs de choix	182
4. Synthèse du chapitre	183

Définition d'une problématique de recherche..... 185

Le contexte de dispositifs ensembliers	186
D'un système à des situations interface	188
La reliance/déliance en tant que processus de développement du sujet.....	189
Le cadre des capacités entre visées et vécues de situations interface.....	190
Question de recherche et hypothèses	191

PARTIE III

Etude de deux dispositifs de formation hybrides et par alternance

Chapitre 6 - Préciser les fondements et la stratégie de recherche..... 195

1. Positionnement épistémologique	195
2. Stratégie de recherche	198
2.1. Opérationnalisation de l'approche conceptuelle.....	199
2.2. Choix des terrains de recherche à partir de l'étude préalable	200
2.3. Modalités de relation aux terrains : une recherche collaborative	202
2.4. Modalités d'engagement distanciation d'un chercheur en terrain connu	203
3. Conduite de l'étude sous forme d'étude de cas	205
3.1. Présentation de la démarche d'étude de cas	205
3.2. Organisation des étapes de collecte et de traitement	207

4. Démarche multiméthode sur le dispositif (Temps 1).....	211
4.1. Entretiens avec les moniteurs	211
4.2. Le formulaire de description des dispositifs.....	212
4.3. Données documentaires et de contextualisation	213
4.4. Entretiens avec les directeurs.....	214
4.5. Entretiens collectifs avec les alternants	215
5. Entretiens compréhensifs sur le vécu des alternants (Temps 2)	216
5.1. La grille d'entretien	216
5.2. La population enquêtée.....	218
5.3. Ethique du questionnement.....	219
5.4. Première analyse de contenu des entretiens.....	220
5.4.1. Catégorisation thématique des entretiens pour l'analyse de contenu	220
5.4.2. Approche statistique du discours des alternants	221
5.4.3. Etude des mises en capacité dans chacune des situations	223
<i>Déterminer les situations étudiées</i>	224
<i>Déterminer les accomplissements visés et réalisés</i>	224
<i>Déterminer les différents indicateurs du cadre</i>	224
<i>Rédiger une synthèse de l'analyse des processus de mise en capacité dans l'environnement de formation étudié</i>	225
5.5. Seconde analyse de contenu des entretiens	225
5.5.1. Catégorisation sémantique de contenu sur les reliances	226
5.5.2. Identification des différentes tendances posturales des alternants	227
5.5.3. Analyse textuelle et lexicale des entretiens	229
6. Synthèse du chapitre	231

Chapitre 7 - Approcher les situations interface des dispositifs étudiés et les tendances posturales des alternants 233

1. Etude de la formation Brevet Professionnel (BP).....	233
1.1. Etude restreinte du dispositif - selon ses concepteurs	234
1.1.1. Articulation Situation professionnelle – Présence – Distance	234
<i>Rythme d'alternance et part de la formation à distance</i>	234
<i>Organisation pédagogique de la formation – plan de formation</i>	235
<i>Activités pédagogiques</i>	235
1.1.2. Partenariat et ouverture	236
1.1.3. Accompagnement et autodirection	236
1.1.4. Médiation	237
1.1.5. Médiatisation	237
1.1.6. Système interface	238
1.2. Alternants en formation BP	240
1.2.1. Qui sont les alternants ?	240
1.2.2. Tendances posturales des alternants BP	241
<i>Posture d'expertise</i>	241
<i>Posture d'insertion</i>	242
<i>Posture d'orientation</i>	242
<i>Posture polyvalent</i>	243
1.3. Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants.....	244
	431

1.3.1.	Projet de formation des alternants	244
1.3.2.	Vécu de chacun des environnements de formation	244
	<i>En situation de travail</i>	245
	<i>En centre de formation</i>	246
	<i>À distance</i>	246
1.3.3.	Ingénierie et interfaces institutionnelles, pédagogiques et relationnelles	247
	<i>Interface institutionnelle</i>	247
	<i>Interface pédagogique</i>	248
	<i>Interface relationnelle</i>	248
1.4.	Identification des situations interface pour les BP	248
1.4.1.	Réalisation d'un Book professionnel	249
1.4.2.	Partage et confrontation des expériences lors du retour d'alternance	249
1.4.3.	Evaluation partagée des activités professionnelles réalisées en stage..	249
1.4.4.	Echanges sur sa progression et ses perspectives lors des visites de stage	249
1.4.5.	Usage du livret d'alternance	250
1.4.6.	Réalisation de points étape en entretien individuel	250
1.4.7.	Echanges des expériences réalisées avec les pairs	250
1.4.8.	Autoformation par investigation de terrain et sur plateforme	250
1.4.9.	Des combinaisons de situations interface variables d'un sujet à l'autre et très liées au système interface	250
2.	Etude de la formation Assistant De Vie aux Familles (ADVF)	251
2.1.	Etude restreinte du dispositif – selon ses concepteurs	252
2.1.1.	Articulation des activités en situation de travail, en présence, à distance	252
	<i>Rythme d'alternance et part de la formation à distance</i>	252
	<i>Organisation pédagogique de la formation – plan de formation</i>	253
	<i>Activités pédagogiques</i>	253
2.1.2.	Partenariat et ouverture	254
2.1.3.	Accompagnement et auto-direction	254
2.1.4.	Médiation	255
2.1.5.	Médiatisation	255
2.1.6.	Système interface	255
2.2.	Les alternants en formation ADVF	257
2.2.1.	Qui sont les alternants ?	257
2.2.2.	Tendances posturales des alternants ADVF	258
	<i>Posture d'expertise</i>	258
	<i>Posture d'insertion</i>	259
	<i>Posture d'orientation</i>	260
	<i>Posture de qualification</i>	261
2.3.	Etude étendue du dispositif – à partir du vécu des alternants	262
2.3.1.	Projet de formation des alternants	262
2.3.2.	Vécu dans chacun des environnements	262
	<i>En situation de travail</i>	263
	<i>En centre de formation</i>	263
	<i>À distance</i>	264
2.3.3.	Interfaces	264
	<i>Pédagogiques</i>	265
	<i>Relationnelles</i>	265

2.4.	Identification des situations interface pour les ADVF	265
2.4.1.	Réalisation d'un dossier professionnel	266
2.4.2.	Partage des expériences de stage lors du retour de stage	266
2.4.3.	Echanges informels entre pairs	266
2.4.4.	Evaluation partagée avec le tuteur de stage et usage du livret d'alternance	266
2.4.5.	Evaluation partagée et mise en perspective sur son parcours (Visite de stage)	266
2.4.6.	Réalisation de points d'étape sur le parcours lors d'entretiens individuels	267
2.4.7.	Investigations et collecte de traces	267
2.4.8.	Des interfaces variables d'un sujet à l'autre et très liés au système interface	267
3.	Premier regard sur les situations interface	268
3.1.	Place des situations interface dans les dispositifs	268
3.1.1.	Analyse lexicale	269
3.1.2.	Analyse factorielle	271
3.2.	Tendances posturales et situations interface	273
3.2.1.	Tendances posturales des BP et situations interface	273
3.2.2.	Tendances posturales des ADVF et situations interface	275
3.2.3.	Tendances posturales et situations interface	276
3.3.	Situations interface au sein des processus de mise en capacité de reliance	277
4.	Synthèse du chapitre	281

PARTIE IV

Analyse des mises en capacité de reliances en situations interface

Chapitre 8 - Analyser les mises en capacité de reliances en situations interface..... 285

1.	Situations hétéro-régulées	286
1.1.	Co-évaluer ses expériences de stage (évaluation de stage)	286
1.1.1.	Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés	286
	<i>En formation BP</i>	286
	<i>En formation ADVF</i>	287
1.1.2.	Processus et facteurs liés à la réalisation d'une co-évaluation	287
	<i>Ressources</i>	287
	<i>Facteurs de conversion</i>	288
	<i>Facteurs de choix</i>	290
1.1.3.	Situation propice au lien à soi – lien au monde et aux déliances	290
	<i>Lien à soi</i>	290
	<i>Lien au monde</i>	291
	<i>Déliance en tant qu'évolution du lien à soi</i>	293
	<i>Déliance au monde professionnel</i>	293
1.1.4.	Postures et reliances en situation d'évaluation de stage	294
	<i>Posture d'orientation</i>	294
	<i>Posture d'expertise, d'insertion et de polyvalence</i>	294

<i>Posture de qualification</i>	295
1.2. Co-évaluer ses expériences et les mettre en perspective (Visite de stage)	295
1.2.1. Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés	296
<i>En brevet professionnel</i>	296
<i>En formation ADVF</i>	296
1.2.2. Processus et facteurs liés à la réalisation d'une co-évaluation et d'une mise en perspective des expériences	297
<i>Ressources</i>	297
<i>Facteurs de conversion</i>	299
<i>Facteurs de choix</i>	300
1.2.3. Situation propice aux liens à soi, aux mondes et aux déliances	300
<i>Liens à soi</i>	301
<i>Liens au monde</i>	302
<i>Déliance au monde</i>	302
1.2.4. Postures et reliances dans le cadre des visites de stage	303
<i>Posture orientation</i>	303
<i>Posture d'expertise, de polyvalence, de qualification</i>	304
<i>Posture insertion</i>	304
1.3. Auto-évaluer sa progression au regard des attendus de formation/ métier (usage du livret d'alternance)	304
1.3.1. Présentation de la situation dans les deux dispositifs étudiés	305
<i>En brevet professionnel</i>	305
<i>En formation ADVF</i>	305
1.3.2. Processus et facteurs liés à l'autoévaluation de sa progression	305
<i>Ressource</i>	305
<i>Facteur de conversion</i>	307
<i>Facteur de choix</i>	307
1.3.3. Situation propice aux liens à soi et aux mondes	307
<i>Liens à soi</i>	308
<i>Liens au monde</i>	308
1.3.4. Postures et reliances dans le cadre de l'usage du livret d'alternance .	309
1.4. Regard sur les situations hétéro-régulées	309
2. Situations co-régulées et auto-régulées.....	311
2.1. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres (Retour de stage) .	311
2.1.1. Présentation de la situation dans chacun des dispositifs	312
<i>En brevet professionnel</i>	312
<i>En formation ADVF</i>	312
2.1.2. Processus et facteurs liés à l'expression et la confrontation de ses expériences	312
<i>Ressources</i>	312
<i>Facteurs de conversion</i>	314
<i>Facteurs de choix</i>	314
2.1.3. Liens perçus par les alternants	315
<i>Liens à soi</i>	315
<i>Liens aux autres</i>	315
<i>Liens aux mondes</i>	316
2.1.4. Postures	317
2.2. Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle (échanges entre pairs)	318
2.2.1. Situations d'échange au sein du groupe	318

2.2.2.	Processus et facteurs liés à l'expression et la confrontation de ses expériences	319
	<i>Ressources</i>	319
	<i>Facteurs de conversion</i>	319
	<i>Facteurs de choix</i>	319
2.2.3.	Situation propice aux liens aux autres.....	321
2.3.	Formaliser ses expériences dans une perspective de partage (production de savoirs)	322
2.3.1.	Présentation de la situation dans chacun des dispositifs	322
	<i>En brevet professionnel</i>	322
	<i>En formation ADVF</i>	323
2.3.2.	Processus et facteurs de mise en capacité de reliance	323
	<i>Ressources</i>	323
	<i>Facteurs de conversion</i>	323
	<i>Facteurs de choix</i>	325
2.3.3.	Liens.....	326
	<i>Lien à soi</i>	326
	<i>Lien aux mondes</i>	327
2.3.4.	Postures et production de savoirs	327
2.4.	Regard sur les situations co et autorégulées	328
3.	Synthèse du chapitre	329

Chapitre 9 - Penser les interfaces et les capacités de reliances 331

1.	Ce qui fait interface et participe d'une capacité à relier	331
1.1.	Opportunité de reliance en situation interface	332
1.1.1.	Une combinatoire d'activités contributives de reliances	332
	<i>Activité interface narrative</i>	333
	<i>Activité interface productrice de savoirs</i>	334
	<i>Activité interface dialogique</i>	335
	<i>Activité interface évaluative</i>	335
	<i>Activité interface projective</i>	336
1.1.2.	Une configuration des espaces et des temps dédiés à l'activité vécue..	337
	<i>Un ici et maintenant, espace autre, hors de l'activité</i>	337
	<i>Un phénomène rythmique</i>	339
1.2.	Choix de relier en situation interface.....	341
1.2.1.	Facteurs personnels.....	342
1.2.2.	Facteurs posturaux.....	342
	<i>Axiologiques</i>	343
	<i>Stratégiques</i>	343
1.3.	Accomplissements des situations interface constitutifs d'une mise en capacité de relier.....	343
1.3.1.	Accomplissements des situations interface et reliances construites.....	344
1.3.2.	Accomplissements des situations interfaces et mise en capacité de relier	347
	<i>Eprouver ses capacités, évaluer sa progression (expérientiation de soi)</i>	347
	<i>Préciser ses propres intentions vis-à-vis de sa trajectoire professionnelle</i>	348
	<i>Construire sa propre légitimité à ses yeux et au sein du milieu professionnel</i> ...	349

<i>Construire des combinatoires de reliances entre différences et écarts</i>	350
1.4. Regard sur une mise en capacité de relier s'appuyant sur les accomplissements des situations interface.....	351
2. Ce qu'apporte la recherche	353
2.1. Vis-à-vis des hypothèses formulées.....	353
2.1.1. Les situations interface dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance	354
2.1.2. Les activités interface – activités contributives de reliance	355
2.1.3. Les postures et leur rôle dans une mise en capacité de reliance	357
2.2. Vis-à-vis des ingénieries des dispositifs de formation hybrides et par alternance	360
2.3. Vis-à-vis de la recherche	361
2.3.1. Sur l'alternance et l'hybridation – situations interface	361
2.3.2. Sur les reliances	362
2.3.3. Sur les capacités	363
<i>Sur l'usage du cadre des capacités</i>	363
<i>Sur le processus opportunité</i>	364
<i>Sur le processus liberté</i>	366
<i>Sur le processus capacité</i>	367
3. Ce qui reste en écart, à explorer.....	368
3.1. Sur l'objet, les démarches et les méthodes employées dans la recherche	369
3.1.1. Démêler ce qui avait été tissé	369
3.1.2. Mettre au travail son propre regard	370
3.1.3. Opérationnaliser la recherche – registres	370
3.2. Regard sur les perspectives de recherche	371
3.2.1. Sur les reliances	372
3.2.2. Sur les systèmes, situations, activités interface	373
3.2.3. Sur les postures	374
3.2.4. Sur les capacités	374
Conclusion	377
Bibliographie	383
Index thématique	419
Index des auteurs	421
Table des matières	427

TOME II- Annexes

PARTIE 1 – Contexte	7
PARTIE 2 – Méthodologie	23
PARTIE 3 – Alternants et postures	40
PARTIE 4 – Etude restreinte et étendue du Brevet professionnel	80
PARTIE 5 – Etude restreinte et étendue de la formation ADVF	124
PARTIE 6- Situations interface et reliances	175
PARTIE 7- Entretiens des alternants	181

Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance

Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance à *visée intégrative*

Et si apprendre était une question de liens, plus qu'une question de temps et de lieux ? C'est à partir de cette graine que la recherche s'enracine dans le terrain des Maisons Familiales Rurales. Dans un contexte d'incitations à hybrider les formations, nous explorons des dispositifs de formation hybrides et par alternance à *visée intégrative*. Cette exploration nous entraîne à considérer, non plus les dispositifs tels que pensés mais tels que vécus, du point de vue du sujet qui se forme. Dans ces dispositifs assemblant des environnements multiples, plus ou moins coordonnés en interfaces, quelles seraient les situations propices à créer des liens et comment les personnes seraient-elles mises en situation de les développer ?

Mots-clefs : Dispositif de formation hybride et par alternance, Formation adultes, Alternance à visée intégrative, Reliance (à soi, aux autres, aux mondes), Déliance (à soi, aux autres, aux mondes), Capabilité, Hybridation, Système interface, Situation interface, Activité interface, Posture de formation

What if learning was more a question of links than a question of time and place?

This is the seed from which our research is taking root in the Maisons Familiales Rurales. Against a backdrop of incentives to hybridise training, we are exploring hybrid and sandwich training schemes with an integrative aim. This exploration is leading us to consider the systems not as they were thought up, but as they are experienced, from the point of view of the trainee. In these systems, which bring together multiple environments with varying degrees of interface coordination, what situations would be conducive to creating links, and how would people be put in a position to develop them?

Keywords :

Hybrid and work-linked training system, Adult training, Integrative work-linked training, Reliance (on oneself, on others, on worlds), Deliance (on oneself, on others, on worlds), Capability, Hybridization, Interface system, Interface situation, Interface activity, Training posture

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DES MÉTIERS DE L'INGÉNIEUR
[LINEACT- CESI équipe APPRENDRE ET INNOVER]

THÈSE

présentée par : Marie BLUTEAU

soutenue le : 28 mai 2024

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée à : **École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers**

Discipline : **Section CNU 70**

Spécialité : **Sciences humaines et humanités**

Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance

**Le cas des dispositifs de formation hybrides
et par alternance à visée intégrative**

TOME II- ANNEXES

THÈSE dirigée par :

Mme FERNAGU Solveig

Jury

M. Jérôme ENEAU,

Professeur des universités, CREAD, Université de Rennes

Président

M. Thierry ARDOUIN,

Professeur des universités, CIRNEF, Université de Rouen

Rapporteur

M. Jérôme ENEAU,

Professeur des universités, CREAD, Université de Rennes 2

Rapporteur

Mme Lucie CUVELIER

Enseignante - chercheure, LINEACT CESI, ED SMI 432

Examinatrice

Mme Christine VIDAL-GOMEL,

Professeure, CREN, Université de Nantes

Examinatrice

M. Christophe GREMION,

Professeur, Haute école de Formation Professionnelle de Lausanne

Examinateur

M. Samuel RENIER,

Maitre de conférences, EA 7505 Éducation, Université de Tours

Examinateur

Mme Solveig FERNAGU,

Directrice de recherche, LINEACT CESI, ED SMI 432

Examinatrice

Liste des annexes

Annexe 1 - Organisation pédagogique de la « spirale de l’alternance » au sein des MFR.....	7
Annexe 2 - Evolution du nombre de Mémoires de moniteurs de MFR portant sur pédagogie et numérique	9
Annexe 3 - Focus groupe Alternance et distance	10
Annexe 4 - Types et composantes des dispositifs hybrides.....	22
Annexe 5 - Formulaire sur les dispositifs de formation hybrides et par alternance.....	23
Annexe 6 - Organisation de la recherche en lien avec les MFR.....	29
Annexe 7 - Fiche de cas type.....	30
Annexe 8 - Grille d’entretien des responsables de dispositifs	31
Annexe 9 - Grille d’entretien directeurs	32
Annexe 10 - Grille d’entretien collectif alternants focus groupe	33
Annexe 11 - Questionnaire support d’échange au focus groupe	34
Annexe 12 - Document d’accord des alternants	35
Annexe 13 - Guide d’entretien individuel alternant	37
Annexe 14 - Informations sur les interviewés.....	40
1- Répartition de la population enquêtée par sexe	40
2- Répartition de la population enquêtée par âge.....	40
3- Répartition de la population enquêtée par Diplôme	40
4- Répartition de la population enquêtée par Situation matrimoniale	41
5- Répartition de la population par nombre d’enfants	41
Annexe 15 - Statistique du discours des alternants.....	42
1- Volume de discours par MFR.....	42
2- Volume de discours par sexe	42
3- Volume de discours par âge.....	42
4- Volume de discours par situation matrimoniale	42
5- Volume de discours par diplôme	43
6- Volume de discours par nombre d’enfants	43
7- Volume de discours par posture	43
8- Volume de discours par thématiques	44
9- Volume de discours par thématiques du cadre des capacités.....	44
10- Statistique du discours des alternants MFR Q.....	44
11- Statistique du discours des alternants MFR Y	45
Annexe 16 - Présentation des alternants en formation BP.....	47
Annexe 17 - Présentation des alternants en formation ADVF	50
Annexe 18 - Etude des postures des alternants	53
1- Posture d’expertise.....	53
2- Posture d’insertion	57
3- Posture d’orientation.....	60
4- Posture polyvalent	63
5- Posture de qualification	66

6-	Posture et formation en situation de travail	69
7-	Posture et formation au centre de formation.....	70
Annexe 19 - Données socio-démographique et posture d'alternant MFR Q		71
.....		71
1-	Répartition par âges et postures	71
2-	Répartition par sexes et posture	71
3-	Répartition par état civile et posture	72
4-	Répartition par nombre d'enfant et posture	72
5-	Répartition par diplôme et posture	73
Annexe 20 - Données socio-démographique par posture d'alternant MFR Y		74
.....		74
1-	Répartition par âge et posture	74
2-	Répartition par sexe et posture	74
3-	Répartition par état civile et posture	75
4-	Répartition par nombre d'enfant(s) et posture	75
5-	Répartition par diplôme et posture	76
Annexe 21 - Statistique des discours par posture.....		77
1-	Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques BP	78
2-	Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques ADVF	79
Annexe 22 - Etude restreinte du Brevet Professionnel à la MFR Q.....		80
1-	Contexte.....	80
2-	Initiateur.....	81
3-	Dispositif idéal du point de vue des acteurs de la MFR	81
4-	Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR.....	83
Annexe 23 - Etude étendue du BP au prisme des capacités		89
1-	La formation en situation de travail en BP	89
2-	La formation présentielle au centre de formation.....	94
3-	La formation à distance	99
Annexe 24 - Situations interface dans les discours des BP.....		102
Annexe 25 - Etude des situations interface en formation BP au prisme		
des capacités		103
1-	Evaluation de stage BP	103
2-	Visites de stage	107
3-	Livret d'alternance BP	110
4-	Création d'un book des activités professionnelles en formation BP	114
5-	Retours de stage en BP	119
Annexe 26 - Etude restreinte de la formation ADVF – MFR Y		124
1-	Contexte.....	124
2-	Initiateur.....	125
3-	Dispositif idéal du point de vue des acteurs de la MFR	125
4-	Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR.....	127
Annexe 27 - Etude étendue des trois environnements de formation		
de l'ADVF au prisme des capacités		135
1-	En situation de travail	135
2-	En formation présentielle au centre de formation.....	140
3-	En formation à distance	144
Annexe 28 - Situations interface dans le discours des alternants		150

Annexe 29 - Etude des situations interface en formation ADVF au prisme des capacités	151
1- Evaluation de stage ADVF	151
2- Visite de stage ADVF	157
3- Livret.....	159
4- Retours de stage	161
5- Production de savoirs.....	166
6- Echanges entre pairs	171
Annexe 30 - Liens et déliens situation d'évaluation	175
Annexe 31 - Liens et déliens situation visite de stage.....	176
Annexe 32 - Liens et déliens sur l'usage du livret	177
Annexe 33 - Liens et déliens dans les discours des alternants sur la situation retour de stage	178
Annexe 34 - Liens et déliens situation production de savoirs	179
Annexe 35 - Liens et déliens sur la situation échange.....	180
Annexe 36 - Justine	181
Annexe 37 - Alexia.....	190
Annexe 38 - Isaure.....	201
Annexe 39 - Cassandre.....	208
Annexe 40 - Liana.....	214
Annexe 41 - Ana.....	220
Annexe 42 - Léa	226
Annexe 43 - Alizée	231
Annexe 44 - Marceau	241
Annexe 45 - Amina	249
Annexe 46 - Anouk	255
Annexe 47 - Lisa	264
Annexe 48 - Kylian	275
Annexe 49 - Lucia	283
Annexe 50 - Blanche	293
Annexe 51 - Augustin	300
Annexe 52 - Noëlie	305
Annexe 53 - Clémence	310
Annexe 54 - Aline.....	319
Annexe 55 - Jeanne.....	327
Annexe 56 - Maelle	339
Annexe 57 - Mona.....	351
Annexe 58 - Valentine	357
Annexe 59 - Elsa	366
Annexe 60 - Frédéric	371
Annexe 61 - Henri.....	384
Annexe 62 - Luc	395
Annexe 63 - Marius	404

Annexe 64 - Baptiste	411
Annexe 65 - Anthony	427
Annexe 66 - Gauthier	437
Annexe 67 - Antonin	444
Annexe 68 - Thibault	454
Annexe 69 - Samuel	466
Annexe 70 - Octave	473
Annexe 71 - Manon	479
Annexe 72 - Victor	486
Annexe 73 - Léandre	492
Annexe 74 - Ines	498
Annexe 75 - Iris	506

PARTIE 1 – Contexte

Annexe 1 - Organisation pédagogique de la « spirale de l'alternance » au sein des MFR

Les praticiens de l'alternance ont expérimenté et construit collectivement des démarches et des outils d'une pédagogie de l'alternance. Le processus général est schématisé par (Daniel Chartier, 1982, p.128) sous forme d'une spirale.

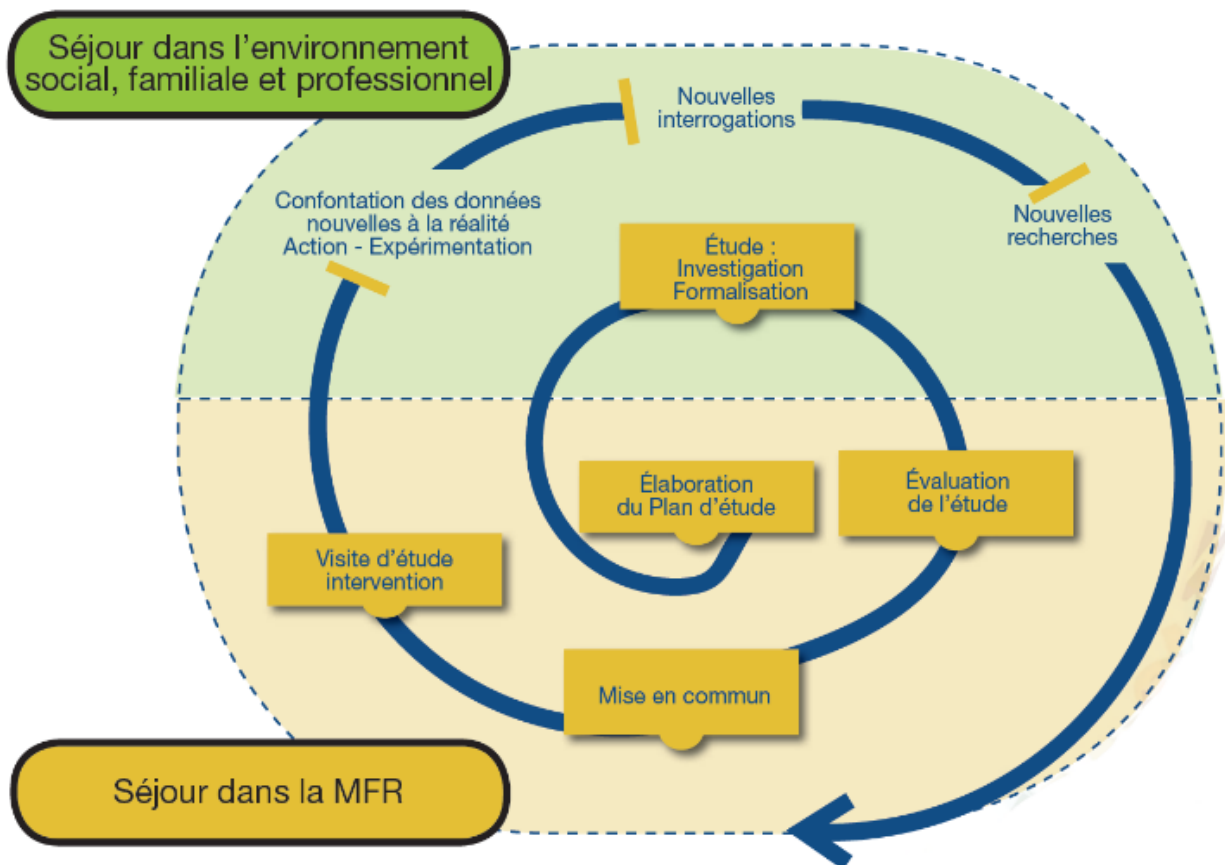


Figure 58 - Schéma illustrant la progression en spirale des interrogations et acquisitions et de leur adaptation en situation (d'après Chartier, 1982)

Parmi les activités mobilisées pour faire vivre cette pédagogie nous pouvons présenter le processus de la manière suivante :

- **Elaboration de l'étude** : première étape qui se joue de manière collective au sein du groupe au centre de formation. Ce travail cible un sujet précis et fait émerger le questionnement qui sera exploré lors du séjour en milieu socio-professionnel.
- **Réalisation de l'étude** : lors du séjour en milieu socio-professionnel, en lien avec le sujet de l'étude, la personne en formation réalise les investigations, entretiens, observations, activités correspondantes. Elle réalise également les activités prévues dans le cadre de son stage. Les éléments ainsi obtenus sont formalisés, le plus traditionnellement, de manière rédactionnelle sous forme d'un dossier thématique c'est l'étude d'alternance.
- **Evaluation de l'étude** : de retour au centre de formation, un temps individuel permet au moniteur de prendre connaissance des éléments collectés et des questionnements issus de cette collecte. Il permet également d'accompagner la personne plus globalement dans son parcours de formation.
- **Mise en commun** : un temps collectif de mise en commun des observations et informations de terrain entre les membres du groupe est animé par le moniteur. Elle permet de faire émerger les éléments singuliers et généraux sur le sujet. Elle formalise également les questionnements et approfondissement nécessaires pour bien comprendre le thème travaillé.
- **Les apports scientifiques, généraux et techniques** : viennent en réponse et en complément aux éléments issus de ce travail. Ils prennent des formes pédagogiques différentes en fonction des besoins, cours, projets collectifs, visites, intervention, travaux pratiques...
- **Nouvelles observations et expérimentations en milieu socio-professionnel.**

Cette présentation un peu mécanique du processus ne doit cependant pas occulter la complexité de la démarche liée à sa double visée d'apprentissages et d'accompagnement global de la personne en formation. La mise en œuvre, les durées, les modalités de questionnements et de formalisation de ce processus sont diverses car adaptées et à adapter aux publics (adolescents, adultes), qualifications et compétences visés. (ANFRA-DNOP, 2013)

Annexe 2 - Evolution du nombre de Mémoires de moniteurs de MFR portant sur pédagogie et numérique

Année de soutenance	Formation pédagogique	FP + Master Ingé pédagogique	Master Ingé Formation	Master Ingé accompagnement	Master Ingé Pédago Multimodale	Licence GAPPP + FP	Licence SEFA	Total général
15	5					1		6
16	4		1	2			1	8
17	1					1		2
18	4	1	2					7
19	2				11	6	1	20
20	10	1					1	12
21	2				8	1	2	13
22	4					1		5
Total	32	2	3	2	19	10	5	73

Tableau 24 - Evolution du nombre de mémoires de moniteurs de MFR portant sur les questions techno-pédagogique par promotion sur les 8 dernières années (2015-2022)

Annexe 3 - Focus groupe Alternance et distance

Méthodologie : entretien non directif à plusieurs. Les échanges en présence, enregistrés et transcrits.

- 1 MB : Merci à tous d'être là, l'idée sur ce temps-là, même si ce n'est pas vraiment très
2 structuré. Moi je l'ai pensé en deux parties, ce premier temps de travail ; une première
3 partie où j'aimerais bien qu'on pose un peu les représentations de formation à distance,
4 hybridation, les questions que ça nous pose, à nous tous. Puis une deuxième partie où je
5 vous livrerai là où on en est de ce chantier, en tout cas ce que j'ai commencé à faire et puis
6 aussi construire des étapes suivantes collectivement si ça vous va ?
7 CB : oui
8 MB : si vous n'êtes pas d'accord vous avez le droit de le dire
9 LM : Oui, oui, on va se laisser porter...
10 JSD : avant de parler de distance et présenteielle, c'est quoi hybride pour vous ?
11 Je reformule ta question
12 LM : je crois que c'est sa question.
13 MB : C'est ça
14 JSD : Oui mais t'as parlé de distance
15 MB : j'aurai bien aimé qu'on fasse un premier travail dessus en se disant justement
16 formation par alternance et distance dans un premier temps, qu'est-ce que ça veut dire ? à
17 quoi ça vous fait penser ? quelle définition vous en donneriez pour le moment ?
18 LM : Bah c'est... Alternance et distance c'est deux fois la même chose.
19 JBB : je ne suis pas d'accord
20 CB : c'est un pléonasme
21 JSD : ça dépend du contexte
22 MB : alors, pourquoi ?
23 JSD : par exemple tu peux étudier dans un seul établissement et travailler à distance et sur
24 place par contre, si tu étudies en MFR, tu as un temps en MFR et un temps avec ton maître
25 de stage ou d'apprentissage et tu peux aussi travailler à distance. Enfin, pour moi il y a
26 d'abord l'environnement, l'entité avec laquelle tu travailles ou dans laquelle tu formes ou tu
27 es formé. Du point de vue de l'alternance tu partages ton temps entre les deux entités. Et à
28 distance tu peux-tu partages... ça peut n'être qu'avec une seule boîte en gros.
29 JBB : Je comprends ce que tu veux dire en fait, je vais faire ton traducteur ; alternance c'est
30 50 / 50. Et le distance c'est du 100% école en fait.
31 JSD : les premiers outils de com' que j'ai vus c'était ça.
32 JBB : C'est ça moi les premiers kakémonos c'est quand même l'argument MFR, c'est 50/50
33 distance pour moi ça permet de faire du 100% école.
34 LM : ça dépend distance de quoi ? Qu'est ce qui est à distance, de qui ?
35 JBB : si tu prends le terme FOAD tel qu'il est communément accepté par les organismes
36 de formation adulte. Les premiers qui ont vraiment mis ça en avant. La formation à
37 distance c'était de faire du 100% école mais pas dans le lieu de l'école. Ça reste de la
38 formation qui est faite exclusivement par l'école. Tu vois.
39 LM : c'est pour ça que je dis la distance de quoi ?
40 MB : oui « qu'est ce qui est à distance ? »
41 LM : oui c'est ça,
42 JBB : oui en fait c'est, si c'est le lieu qui change bah en effet ça peut être la même chose,
43 même si en effet, pour les personnes. Si tu te dis, c'est le lieu qui est pris en compte, tu vois
44 ce que je veux dire, tu n'as toujours qu'un seul lieu, c'est celui de l'entreprise. Et si tu
45 prends l'angle de celui qui forme, qui délivre l'information, qui accompagne, ça reste du

46 100% école. T'es pas obligé de mettre école, école tu peux le mettre entre parenthèse
47 peut être dans le distance égale 100% mais alternance c'est 50/50 distance c'est 100%.
48 LM : pas forcément
49 JBB : alors dans quel cas t'as pas 100% ?
50 LM : dans l'hybridation t'as de la distance mais pas à 100%
51 JBB : mais la partie qui est en distance, l'hybridation c'est déjà mêler la distance et autre
52 chose
53 MB : en fait l'hybridation ce serait mettre le 100% école distance dans l'alternance.
54 LM mais pas forcément pour moi, tu peux avoir la partie école qui soit en présence et à
55 distance + de l'entreprise. C'est pour ça que la question c'est qu'est ce qui est à distance ?
56 et à distance de quoi ?
57 JBB : oui je comprends ce que tu veux dire mais je parlais de l'idée de définir une
58 formation par alternance c'est quoi une formation à distance c'est quoi. Je faisais suite à ce
59 que Jean Seb disait.
60 PLS : moi je proposerai deux sens à distance :
61 - il y a distance au sens physique diplôme que dans l'alternance telle que je l'ai connue on
62 va dire c'est 15j15j et quand il est à la MFR il est physiquement présent à la MFR et quand
63 il est en stage il est physiquement présent en stage. Et là pour moi le à distance
64 introduirait une espèce de tiers lieu qui fait qu'il est ailleurs qu'à la MFR et ailleurs qu'en
65 stage, et qu'il est dans une espèce de continuum, ça ce serait la première idée.
66 - la deuxième idée, pour jouer sur le terme de distance c'est aussi la question de comment
67 ça travail la mise à distance des expériences ? diplôme ; dans le premier c'est où est ce
68 qu'il est physiquement ? dans le deuxième c'est mise à distance de l'expérience à quelque
69 chose prêt c'est de l'ordre de la réflexivité. Et de toutes façons pour que l'alternance fasse
70 son effet il faut toujours qu'il y ait mise à distance de l'expérience et la question ça va être
71 comment l'introduction d'une nouvelle mise à distance physique va peut-être faire
72 travailler autrement la mise à distance diplôme de l'expérience.
73 JBB : et en même temps dans ce que tu dis il y a un mot qui me fait tilter ; tu dis, il est dans
74 un continuum et justement un des principes fondateurs, c'est l'inverse du continuum, c'est
75 la rupture (en duo avec LM)
76 PLS : ba oui mais la rupture, pour moi la rupture n'empêche pas le continuum. Mais là, on
77 en tient pour plus d'une heure et demi ... là
78 JBB : oui mais est-ce qu'il n'y a pas un risque... ?
79 C'est comment permettre du continuum dans la rupture. Pour moi l'un n'est pas opposable
80 à l'autre.
81 JBB : non mais c'est flou
82 JSD : quand tu parlais de ça tu disais que justement, on peut ne plus avoir de rupture, si
83 on a du 100% ...
84 JBB : oui c'est ça, pour moi la distance elle gomme la rupture.
85 LM : ça dépend comment on l'introduit dans un parcours
86 JBB : oui mais tu vois tu disais tiers lieu et on se regardait en se disant mais ça existe déjà
87 c'est la famille, c'est un tiers lieu, c'est chez lui...
88 PLS : mais non, tu as dit que c'était 50/50 donc il n'y a pas de place pour autre chose.
89 JBB : mais en même temps en effet, dans notre com'
90 PLS : c'est fermé
91 MB : Il y a des couples que vous mettez en évidence distance/ présence- rupture /
92 continuité
93 CB : en même temps j'ai envie de renvoyer, ... j'entends bien qu'on questionne la distance
94 mais si on est sur alternance distance, est ce qu'on ne considère que notre système ou
95 tous les systèmes qu'on peut observer. Je repense au système belge qu'on a observé ou
96 quand ils viennent en centre, c'est de nouveau des professionnels qui assurent les cours
97 pratiques et la part de théorie nous semble extrêmement minimaliste, donc est ce que ce

98 sont des éléments qu'à un moment ou à un autre on considère dans les continuums de
99 formation ?

100 Et est-ce que la distance ce n'est pas aussi les interventions à distance qu'on peut mettre
101 en place dans la formation qui jouent autrement sur les apprentissages.

102 JBB : diplôme qu'en fait si on se pose la question plus largement on n'est pas
103 essentiellement sur un débat autour du continuum et de la rupture quelle que soit la façon
104 dont on met en place la distance comme un outil. Diplôme que la distance serait un outil
105 qu'on peut appliquer aux professionnels, aux formateurs, aux jeunes à qui on veut mais la
106 question fondamentale c'est continuum et rupture.

107 CB : oui c'est ça sachant que la rupture permet Mon idée n'est pas affinée je me tais

108 JBB : la rupture permet la mise à distance mais il faut garder de la continuité avec de la
109 présence ou un truc ...

110 CB la rupture elle permet de la distance et des apprentissages si elle est gérée. Si elle n'est
111 pas gérée, la rupture est un encombrement.

112 JBB : c'est la question de l'accompagnement toi tu dis gérer, c'est la question de
113 l'accompagnement.

114 CB : C'est ça, c'est ça ; c'est comment est-ce qu'on permet aux jeunes de, enfin à l'alternant,
115 de rentrer en centre mais aussi de rentrer en entreprise après une session en centre.
116 Comment est-ce qu'on lui permet de réintégrer l'équipe, les pratiques etc. ou alors la salle,
117 la posture, la position assise, ... tu vois ce sont des éléments ... Et là je ne fonction qu'avec
118 des espaces de formation alors qu'on sait très bien qu'il y en a trois parce que la famille et
119 la vie sociale en sont un autre.

120 JBB : c'est intéressant de se poser la question sous cet angle là parce qu'alors tu peux te
121 demander qu'est-ce qui crée de la rupture et qu'est ce qui crée de la continuité
122 indépendamment du lieu. Diplôme qu'il y a plein d'autre choses qui créent de la rupture ;
123 la station assise, l'action dans la journée tout ça et il y plein de truc qui crée de la
124 continuité notamment avec le milieu familial qui sont notamment les services, enfin dans
125 notre cas, l'internat, ... machin et c'est intéressant e la poser comme ça, le lieu n'est en fait
126 qu'une modalité de génération de rupture ou de continuité et il y en a plein d'autre.

127 CB : voilà, oui,

128 LM : par rapport à ça moi ça me fait penser, votre échange me fait penser à formation/
129 autoformation. Pour moi l'alternance on est déjà dans l'autoformation et pour moi la
130 distance renforce le part/ peut renforcer la part d'autoformation et j'aimais bien la
131 définition d'autoformation accompagnée de notre intervenant de la semaine dernière
132 mais du coup ça ... voila.

133 JBB : oui le côté Auto/ hétéro, le triangle de rousseau Auto / hétéro/ et le troisième c'est

134 MB : Eco

135 PLS : En vous écoutant moi je me dis que le système d'alternance produit naturellement de
136 la tension entre ... c'est un peu une image comme en physique, les champs de force, enfin
137 pour ceux qu'ont fait de la physique ... donc des tensions entre des lieux, entre des
138 postures, (assis, debout, etc., tec...) ce serait intéressant de faire un petit peut un inventaire
139 de ce que moi j'appelle des tensions. Moi à partir de là la question c'est quand dans la
140 pratique traditionnelle de l'alternance : la MFR, le stage, avec la famille... on rajoute de la
141 distance heu, comment ça va venir jouer sur cette tension, en quoi ça va venir exacerber,
142 renforcer de la tension et paradoxalement peut être en quoi ça va permettre d'atténuer de
143 la tension. Enfin je...

144 JBB : oui en fait par tension t'entends, ce que Philippe appelle la fonction polémique. C'est
145 des polémiques internes

146 PLS : oui... enfin voire à le limite polémique avec soi-même parce que pour moi la fonction
147 polémique telle qu'on la présente traditionnellement c'est la mise en commun c'est le
148 regard différent par rapport à l'autre. Oui, je dirai ça créé presque, ça créé une disruption,

149 je ne sais pas ce que ç veut dire disruptif mais c'est joli, ... enfin, ça créé une tension interne
150 parce que le système de toute façon met la personne en tension.
151 JBB ; oui
152 LM : justement quand elle est sur l'idée de la personne en tension, si on regarde notre
153 système plus globalement qu'alternance et distance enfin moi ça me fait penser à l'internat
154 et la mobilité qu'induit l'internat aussi dans notre système et du coup la mise à distance
155 par rapport à l'environnement personnel et du coup ça fait un tout. La distance elle se joue
156 aussi là et et ces tensions elles sont apprenantes aussi.
157 MB : ce serait une distance affective alors ?
158 LM : peut-être par rapport au milieu familial, la distance elle se joue aussi là
159 JBB : peut-être que la distance, enfin le côté formation par alternance et à distance c'est la
160 matérialisation du troisième lieu. Diplôme c'est une forme de dire, que ce troisième lieu il a
161 aussi une place dans la formation...
162 LM : parce que notre système il est au-delà de l'école lieu de formation pure et
163 l'entreprise, moi je trouve que l'internat joue des choses dans ces apprentissages.
164 JBB : mais l'internat c'est la formation à distance de son milieu familial en fait tu vois, t'es à
165 distance de la famille quand tu es en internat, tu es à distance de l'école quand tu es en
166 entreprise, tu es à distance de l'entreprise quand tu es à la maison ... distance rapport à
167 quoi en fait ?
168 PLS ; ça rajoute de la tension dans la tension un alternant qui est interne il y a à ce système
169 de tension mais là on en rajoute une couche avec l'internat, tension entre les mondes, le
170 monde d l'école, le monde d l'entreprise et puis tension entre des dimensions plus psycho
171 affectives l'internat/ la famille.
172 LM : c'est cette complexité du système qui...
173 CB : j'ajouterai les rythmes et d'accompagnement
174 Pascal a dit des tensions au niveau de lieux, des postures, Laure a dit au niveau de
175 l'environnement et moi j'ajouterai rythme et accompagnement.
176 JBB ; c'est vrai que tu vois on n'a pas parlé des questions d rythme c'est ç dire que
177 globalement ce qu'on se dit c'est que pour qu'il y ait distance il faut qu'il y ait deux points,
178 il faut qu'il y ait un point de référence et un point d'application ou moins, mais on n'a pas
179 encore, on n'a pas du tout abordé la question de « à quelle fréquence » en fait.
180 CB ouai
181 JBB ; alors que dans l'alternance ...
182 CB et les tensions elles nécessitent une capacité d'adaptation et de gestion personnelle
183 JBB : la notion d'auto
184 LM : oui, c'est ça
185 CB C'est ça
186 JBB ; auto... formation, gestion ...nomie... tu mets ce que tu veux derrière mais c'est l'auto
187 LM : parce que tu es à la fois à distance des lieux mais des personnes et tu te retrouves un
188 peu seul face à diplôme et c'est là où
189 JBB ; on retourne assez vite à Rousseau finalement, on y revient vite.
190 Finalement
191 LM Oui
192 MB : non, je ne dis rien, mais en fait vous avez brossé pas mal des questions que j'avais
193 identifié en fait parce que l'idée c'était d'abord de prendre une représentation et puis de
194 vous faire, peut-être un peu plus vous focaliser sur bas finalement les questions que ça
195 pose, la mise à distance dans la formation par alternance mais vous en avez déjà brassé un
196 certain nombre.
197 JBB mais par rapport à quoi, en fait, la distance oui, mais par rapport à quoi ?
198 Parce qu'en fait il y en a déjà plein de la distance dans les formations par alternance, il y en
199 a déjà plein.
200 LM : ça aide à redéfinir à préciser ce qu'on entend par distance

201 JBB : il faut deux points de référence mais il y a déjà plein de choses qu'on met à distance
202 dans une formation par alternance, il y en a peut-être qu'on ne fait pas et c'est là où il
203 aurait à faire où on pourrait ajouter de la distance.

204 MB : alors qu'est ce qui serait euh, nouveau, ou quelles seraient les nouvelles formes de
205 mise à distance qui existeraient aujourd'hui ?

206 PLS : bah, de façon, peut être un petit peu provoc, je dirai, il y a quelque chose qui
207 échappe complètement au dispositif d'ingénierie, parce que là on réfléchit autour de
208 dispositif d'ingénierie, je vais essayer de rembobiner ça. On parlait de la famille, quand je
209 suis arrivé en MF on parlait de familial et je dirais, il y a une mise à distance (alors c'est une
210 hypothèse ou une provoc) il y a une mise à distance aujourd'hui via tout ce qui se joue
211 autour, de la toile, du web, ...de la virtualisation des réalités. Et ça, qu'on mette de la FOAD,
212 ou qu'on ne mette pas de la FOAD dans nos ingénieries et nos dispositifs je pense qu'il y
213 aujourd'hui une distance qui s'est introduite par rapport aux représentations que moi je
214 pouvais avoir il y a 10 ans 15 ans 20 ans. L'arrivée du portable, la mise à distance etc. enfin,
215 le paradoxe du portable qui permet d'accéder à des mondes éloignés et qui
216 paradoxalement peut être met le jeune dans des distances de son monde de proximité.
217 Enfin, c'est un peu... sur ce paradoxe, là que j'essaie d'aller gratter.

218 JBB : oui, cette espèce de portail qui connecte de choses ...

219 PLS et puis, mise à distance du réel, enfin c'est l'histoire un peu de petite Poucette de
220 Michel Serres, enfin, c'est mise à distance du réel, et du factuel vérifiable enfin ... et ça c'est
221 plus dans l'univers des publics avec lesquels on travail, notamment les jeunes et ça
222 dépasse aussi nos repères classiques. Et je dis bien qu'il y ait ou non introduction de
223 formation à distance dans les dispositifs de formation par alternance, c'est la distance
224 avant la distance.

225 CB : moi je trouve qu'il serait intéressant de questionner les alternants, les jeunes et de
226 leur demander si le portable ça met de la distance au réel par ce que je n'en suis pas sûre
227 JBB ; non au contraire en fait ça enlève la distance.

228 CB : j'ai bien l'impression que c'est du réel pour eux. Comme le présentiel peut en être
229 pour nous et que c'est notre habitude du présentiel qui fait qu'on a l'impression que la
230 mise à distance nous met à une autre distance du réel ou nous fait sortir du réel, pour eux
231 c'est de l'immédiat et c'est du réel. Il n'y a pas d'autre... t'es là ou t'es pas là physiquement
232 mais t'es là.

233 JBB : c'est aussi un outil de réduction de la distance

234 CB la dimension qu'ils appréhendent c'est « tu es là ».

235 JBB ; moi je pense que pour faire suite à ce que tu disais pascal, la virtualisation, ce portail
236 ouvert sur les mondes comme tu dis, finalement ça réduit ou ça gomme la distance qui
237 existait avant, diplôme que la distance elle n'est peut-être plus au même endroit qu'elle
238 n'était avant. Elle n'est plus sûr, la distance par rapport aux parents par exemple. L'internat
239 permettait une mise à distance de la vie de famille. Ce qui à mon avis n'est plus le cas.

240 LM : ça existe aussi mes c'est différent

241 JBB : à bah du coup tu as des changements, la formation à distance cherche à mettre de la
242 distance entre les apprentissages de l'école et le lieu de l'école. Donc on met les
243 apprentissages à la maison. Et pendant le même temps qu'on éloigne les savoirs de
244 l'école, l'éducatif ou les liens familiaux arrivent dans l'école. Diplôme que les choses qui
245 étaient mises à distance via l'internat. La distance est réduite

246 CB : réintroduite

247 JBB : enfin tu vois, il y a un côté ...

248 LM : finalement cela renforce la place de la famille, de la vie sociale, de la

249 PLS : dans ce que tu dis, Jean Baptiste moi enfin, je retiens, il y a toujours de la distance
250 mais enfin il y eu un déplacement de la nature de la notion et de la place jouée par la
251 distance. Il y toujours de la distance mais elle n'est plus de même nature. Elle est plus

252 visible de la même façon et elle n'a plus les mêmes incidences sur le système. Ça pourrait
253 être ça l'hypothèse.
254 JBB : ah euh ça serait peut-être un peu compliqué e le voir mais heu... est-ce que l'éducatif
255 de la maison arrive dans l'école ? que l'école met le savoir dans la maison, une espèce de
256 remplacement
257 CB j'ai envie de dire à vous entendre que la distance renforce la présence
258 JBB ; oui presque oui
259 JSD : pas forcément
260 PLS : oui et non
261 CB ; il y a un besoin d'immédiateté en tous cas
262 JBB : c'est corollaire.
263 CB : on peut s'emparer d'outil qui cassent la distance
264 Pascal tu parlais du téléphone, jean Baptiste tu disais via le téléphone la famille elle est
265 bien plus présente dans le temps de formation Ba oui. Et en fait, c'est le besoin
266 d'immédiateté qui le réintroduit.
267 LM : je ne sais pas si c'est le besoin d'immédiateté
268 C'est le besoin de lien
269 JBB ou de présence
270 LM qui ne pouvait peut-être pas se jouer avant parce qu'il n'y avait pas l'outil, enfin, je ne
271 sais pas,
272 JBB oui mais en même temps, tu vois, pour revenir sur la notion de tension, il n'y avait pas
273 l'outil, et ça mettait de la tension et c'était peut-être ça qui était formateur, la tension
274 formatrice, et peut être que les outils, ils permettent de réduire la tension puisque le fait
275 de mettre les apprentissages scolaires à la maison c'est un moyen de réduire les tensions
276 aussi.
277 Et le fait de ramener papa maman à l'école avec le téléphone portable c'est un moyen d
278 réduire la tension aussi, clairement c'est un moyen de se mettre à l'aise, mais aussi de
279 moins se former.
280 CB : oui, c'est moins formateur
281 JBB et donc, du coup,
282 LM on se forme autrement, ?
283 JBB, bah, je ne sais pas, si tu pars du principe que l'alternance passe par la tension, par la
284 mise en tension, par la polémique, par la rupture, par la gestion de la tension et Ba du
285 coup le fait que le public ait trouvé un moyen de réduire cette tension, est ce que ça ne
286 dénature pas l'alternance par définition, je ne sais pas eh...
287 LM : en fait ce qui serait intéressant d'aller voir en fait c'est si justement cette mise à
288 distance enfin du coup on renforce les liens, du coup on remet l'apprenant en sécurité
289 affective et du coup est ce qu'il n'est pas plus disponible pour apprendre ?
290 JBB pour d'autres tensions ? peut-être ?
291 LM ; je ne sais pas, c'est une question, qu'il faudrait...
292 JSD : heu, j'ajouterais, à ce que tu as dit Laure, c'est que dis lien oui Masi il ne faut pas
293 oublier de le créer, en fait ce n'est pas parce qu'on met à distance et qu'on a des outils que
294 le lien se crée automatiquement faut créer encore plus de lien pour que ça se passe bien
295 la distance
296 JBB il y a un truc là-dessus, diplôme que en renforçant les liens avec la famille ou en tout
297 cas en autorisant plus de présence (si on met présence / distance) en opposition, des
298 parents, bah il y a moins d place pour créer du lien, avec des moniteurs, tu vois, c'est que
299 ce lien là il prend peut être plus de place et que du coup c'est peut-être plus compliqué
300 pour de moniteurs de créer un lien qui était peut être là avant qu'on devait créer pour
301 pouvoir accompagner d'autres tensions.
302 LM : moi je me dis, en t'écoutant, tu dis ... ça renforce le lien avec les parents, moi je ne me
303 dis pas que. Avec

304 JBB : ç maintient je pense
305 LM : et du coup les apprentissages viennent aussi de la multiplicité des rencontres pas
306 que de la famille.
307 JBB : oui c'est d'ailleurs c'est des ???
308 PLS : je poursuis sur mon idée de système en équilibre, tout à l'heure j'étais sur les
309 tensions les moments de distance et tout le bazar, là je me dis il a déplacement de
310 distance, il y a gain d'un côté il y a perte de l'autre, le terme de tropisme, un système en
311 équilibre- entropie - le système était en équilibre d'une certaine manière et les
312 bousculades actuelles etc. etc. font qu'il est en train de refabriquer un nouvel équilibre
313 mais où les différents éléments sont installés d'une façon différente mais ... moi je pars de
314 l'idée que l'équilibre est maintenu ou qu'il y a recomposition des équilibres
315 JBB : prend l'idée du triangle avec l'alternant au centre, avec des tensions qui le relie à
316 chaque branche peut être que l'arrivée du numérique ou des choses comme ça a fait
317 déplacer l'alternant plus d'un côté ou d'un autre. Et que l'idée de la distance serait de
318 réinstaurer des tensions plus équilibrées d'une façon ou d'une autre, je ne sais pas ...
319 JSD : c'est l'enjeu
320 JBB : je ne sais pas, mais je vois bien, quand tu dis un système à l'équilibre oui, je vois bien
321 cette image-là, c'est un ressort, c'est trois ressorts et le truc est maintenu et puis peut être
322 qu'il y a un ressort qui se fatigue ou qui...
323 LM en même temps je me dis ... équilibre, on a tous besoin d'un équilibre différent. Peut-
324 être que certains vont avoir besoin de plus de présence et d'autre plus de distance plus
325 de... l'équilibre il est individuel.
326 MB et l'apprentissage il naît du déséquilibre.
327 LM : et voilà
328 JBB et du coup est ce que la distance, à ce moment-là, est ce qu'elle ne maintient pas le
329 truc dans un équilibre fixe qui du coup fait naître moins d'apprentissage ... quelle est la
330 force de la distance dans ce déséquilibre est ce qu'elle est déséquilibrante ou ré
331 équilibrants ?
332 LM : ça dépend de chacun
333 PLS : ça dépend de l'environnement
334 LM : ça dépend de l'environnement oui, s'il a un environnement heu favorisant, eu je ne
335 sais pas...
336 MB : la question finalement que vous avez c'est quel rôle jouera la distance ?
337 LM : sur les apprentissages oui
338 JBB : est-ce qu'elle est déséquilibrante, rééquilibrant, dans quels cas ? est ce qu'il y a des
339 cas ? est ce qu'il y a par nature quelque chose qui se passe ?
340 PLS : elle peut être et l'un et l'autre. ET y compris chez une même personne.
341 JBB de toute façon, toi tu vas étudier une utopie de l'alternance ...
342 MB : à moi je ne sais pas ce que je vais étudier finalement ...
343 JSD : moi je pense que la distance elle est ... déséquilibrante ... Tu disais... enfin, si tu fais
344 du 100% distance il y a un équilibre qui se casse totalement en termes
345 d'accompagnement et je pense qu'il y a besoin encore plus d'accompagnement.
346 JBB : oui, pour rééquilibrer
347 MB : oui, il y a une partie qu'on n'a pas trop regarder, on a échangé sur ce qui se jouait
348 dans la dimension socio- familiale affective, on a un peu questionné ce qui se jouait dans
349 l'entreprise, on n'a pas du tout parlé de comment est-ce que ça jouait sur la
350 professionnalité des équipes ou des moniteurs, du système...
351 JBB : c'est intéressant, JS dit il y a besoin de plus d'accompagnement, c'est qu'il faut
352 rééquilibrer, si c'est déséquilibré et qu'il faut plus d'accompagnement ça veut dire qu'il
353 faut rééquilibrer. Mais pourtant on a dit que c'était le déséquilibre qui crée l'apprentissage.
354 Il y a une notion qui est drôle, qu'est-ce que ça déséquilibre, qu'est ce qui est... est ce qu'il
355 y a une situation idéale dans laquelle on cherche à se mettre ? mais après c'est peut-être la

356 zone de développement proximale aussi. Enfin, il y peut être quelque chose de cet ordre-
357 là.

358 CB : finalement on a dit que l'alternance c'était une formation qui passe par la mise en
359 tension et que cette mise en tension elle est formatrice. On n'a pas précisé en quoi elle est
360 formatrice. Il faudrait le préciser et ensuite on s'est dit que la distance modifiait ça,
361 diplôme, le « ça » c'est ce sur quoi on se formait quand on était dans une formation par
362 alternance en tension et ce ça, est ce que ça touche à la professionnalisation. Donc du
363 coup est ce que la distance modifie la professionnalisation ?

364 LM : de qui ? de l'apprenant ?

365 CB : de l'apprenant du moniteur, peu importe mais oui, de l'apprenant en général.

366 JSD : des deux côtés

367 J'ai surtout des exemples concrets en têtes mais je ne sais pas si ça peut vous alimenter.

368 Je vais prendre plusieurs cas qui son MFR ou pas MFR. Le premier c'est mon master qui est
369 hybride, en grande partie à distance et il y a un regroupement par mois. Et il y en a qui ne
370 peuvent pas assister à ces regroupements parce qu'ils sont à l'étranger. Et donc ils font du
371 100% distance. Et la différence que j'observe, le problème c'est qu'eux, ceux qui sont en
372 100% à distance, ils n'identifient pas clairement ou suffisamment les formateurs et ils
373 n'arrivent pas à savoir quel comportement ils peuvent avoir avec ces formateurs et donc
374 quel accompagnement ils peuvent demander et ce qu'ils peuvent en attendre.

375 Et donc par exemple. J'avais une question sur mon positionnement de départ, sur mon
376 dossier de VAPP, et j'avais pas osé poser la question. En étant venu au regroupement sur
377 place j'ai pu observer identifier des formateurs et il y en a un que j'ai observé par son rôle
378 et par son comportement. Sur place, sa façon de parler, de s'exprimer je me suis dit, lui, je
379 vais pouvoir lui poser la question. Donc je lui ai poser une question, je ne savais pas s'il
380 allait me répondre. Il a répondu alors que cette même personne, la personne qui est à
381 distance n'aurait pas eu la même information que moi, le même ressenti pour se
382 permettre de poser la question. Et donc il y a une barrière qui existe dès le départ et il faut
383 La distance amène la rupture moi je vais dire un autre moi, moi je vais dire barrière et ce
384 que ça amène c'est une professionnalisation pour casser cette barrière et éviter d'avoir
385 cette barrière-là. Et je vais aller vers un autre exemple pour finir. Sur le master IPM,
386 d'octobre à décembre donc j'ai proposé le module image et vidéo qui était totalement à
387 distance pourquoi, parce que je ne pouvais pas regroupement à Lille et j'allais les
388 rencontrer uniquement en décembre au CNPR. Et j'ai encore eu une preuve de cette
389 fameuse barrière, comme ils ne m'avaient pas identifié clairement pas que par mon rôle
390 mais aussi physiquement comment je m'exprime et tout ça. Il y a des ... même s'il y avait
391 les outils et tous les moyens pour communiquer il y a un pont qui ne s'est pas fait. C'est la
392 notion de lien.

393 JBB : c'est la notion de lien, c'est ce que j'ai vécu aussi dans Zenglish.

394 JSD et ... il y a un moment, j'ai vu que ce lien ne se faisait pas, j'ai réagi j'ai fait en sorte que
395 ce lien se fasse et donc j'ai employé des outils mais surtout j'ai mis en place des actions. Et
396 j'ai pu sauver un truc qui aurait pu couler. En fait. Et ils me l'ont dit. Ils m'ont dit, « Jean-
397 Sébastien, on ne savait pas qui tu étais, on ne savait pas si on pouvait te poser des
398 questions, même si on avait le tel outil, le forum ou tout ce que vous voulez, ils étaient en
399 arrière parce qu'ils ne savaient pas comment ils pouvaient s'adresser à moi. Que ce soit
400 technique ou organisationnel.

401 JBB il y a quelque chose d'antinomique avec l'idée que ... (chute)

402 ...

403 JSD : pour finir sur cette idée, clairement il a fallu que j'établisse un lien et ce qui me
404 semblait être acquis et évident en fait ne l'était pas, même si je maîtrisais mon sujet. Je
405 maîtrisais le contenu le cours, la formation, il y un aspect, qui pour moi est évident mais
406 que j'avais négligé, c'est que quand on fait la formation en présentiel. Je n'ai pas de souci
407 pour accompagner sauf que quand ils viennent sur place, on les voit, il y a des parties de

408 séquences formelles, informelles, là quand tu es à distance il n'y a pas ça et donc tu ne
409 créé pas de lien. Du coup tu dis bon ok, ils répondent aux exercices ... tu regardes, tu peux
410 avoir tous les chiffres que tu veux, tu suis. Ils sont venus, ils ont consulté, tu donnes une
411 évaluation, ils répondent, ils ont les points, il n'y a pas de problème mais. En fait, j'avais
412 très peu de questions à un moment, c'est bizarre.

413 JBB ; il n'y a pas d'accompagnement sans liens ça fait que la distance elle ne permet pas
414 de créer le lien ce qui est un peu antinomique avec le fait de dire ; les outils numériques
415 permettent de maintenir le lien ... et des choses comme ça, est ce qu'à un moment il n'y a
416 pas une dichotomie entre ce qu'on en pense et ce qui se passe réellement.

417 LM : moi je me dis que ce n'est pas une question d'outils, et qu'on a la même chose en
418 présentiel, il y a des enseignants qui ne créent aucun lien avec les alternants même en
419 présentiel

420 CB exactement,

421 LM enfin, je ne sais pas si c'est une question d'outil d'univers ou de distance c'est aussi une
422 question de relation aux apprentissages et au apprenants [Houssaye] je ne sais pas.

423 CB : ce que tu as relaté Jean Seb, ça renvoie à ce qu'on peut vivre quand on démarre une
424 formation on se jauge avec les apprenant, pendant quelques heures ou quelques jours ou
425 quelques semaines avant que la relation de confiance soit établie et du coup les
426 apprenants ne savent pas dans quelle mesure ils peuvent nous questionner jusqu'où et ils
427 n'arrivent pas à situer le cadre d'accompagnement, le cadre bienveillant dans lequel ils
428 peuvent interagir, ils ne savent pas par'exemple s'ils ils peuvent poser des questions qui
429 auraient trait à des savoirs qui devraient être acquis. Tu vois, ils vont avoir une certaine
430 pudeur à dire hé bien ça je ne le sais pas alors qu'effectivement je devrais le savoir. Ça se
431 joue à distance et ça se joue en présentiel. Et je ne suis pas persuadée que la distance ne
432 permette pas de créer du lien. Mais peut être qu'on n'a pas pensé aux modalités de la
433 création de lien quand on est à distance.

434 LM : peut-être que ce qui joue différemment à distance, en t'écoutant, je ne sais pas, c'est
435 la notion de groupe aussi, parce qu'on est plus ou moins à l'aise pour poser des question s
436 parce qu'on est en sécurité dans le groupe ou on se sent bien dans le groupe du coup ça
437 pose peut-être la question de la composition... bah ... comment on fait groupe à distance ?

438 CB : la question de la formation c'est est ce que je suis, effectivement Laure, est ce que je
439 suis seul à distance ? est-ce qu'on est un groupe à distance, est ce que la distance elle est
440 synchrone ou asynchrone ? et du coup ça soulève les questions d'établir le lien mais
441 effectivement au sein du groupe ou avec les autres participants.

442 PLS : deux réflexions, par rapport à ce que vous dites même si Maslow est des fois un peu
443 décriées je trouve que là, il y a la question de la notion d'appartenance c'est pas un scoop.
444 Avec derrière, il y a les éléments de sécurité, en quoi ça amène de la sécurité ou de
445 l'insécurité via l'appartenance etc. etc. ... je ne vous refais pas le truc. Et puis tout à l'heure
446 j'ai un mot en ce moment c'est l'empowerment et l'hypothèse qui est ...mais euh, c'est que
447 ... dans la mise à distance ou dans l'introduction d'une autre distance dans la distance, ça
448 pourrait être ça enfin de la méta distance dans la distance youpi

449 L'apprenant est ce que ça peut potentiellement rendre l'apprenant plus régulateur de la
450 distance et auquel cas moi je traduirais ça par un gain d'empowerment sur sa formation.

451 MB bien déjà un a fait une belle revue de questions.

452 JBB : là des questions tu en as

453 JBB ; plus vous parliez et plus je me disant mais fondamentalement est ce que ce n'est pas
454 la question de la sécurité d'où est ce qu'elle vienne, quel que soit d'où elle vienne qui est
455 questionnée au final. Quand tu es tout seul, tu peux aussi te sentir vachement en sécurité
456 derrière ton écran tu vois.

457 LM : peut-être que ça amené par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure un point d
458 vigilance quand même parce que naturellement la distance, elle va nous renvoyer vers le

459 familier et peut être c'est comment on est vigilant. À ramener un peu vers nous. Comment
460 on veille à ne pas, nous, s'éloigner
461 JBB : comment on maintient la tension, là ou naturellement on a tendance à vouloir la
462 réduire.
463 Tu retends des choses qui se détendent, la notion de tension.
464 La Tension, après la notion de tension elle serait à définir sur ce que c'est exactement.
465 PLS : moi je vois les composantes et les causes je vois au moins ces deux éléments là
466 LM : par contre on a beaucoup échangé autour du lien avec finalement avec
467 L'école et la famille peu, peu tant que ça avec l'entreprise, est ce que ça change des
468 choses,
469 Mais on ne l'a pas trop évoqué.
470 JBB : pas sûr que ce soit là que ça se joue. Je n'ai pas l'impression que ça soit là que ça se
471 joue finalement.
472 Non parce que dans l'alternance, naturellement tu considères un petit peu l'entreprise
473 comme un lieu de formation à distance donc ce n'est pas tellement là que ça se joue pour
474 nous. Tu vois l'AFEST, la réponse naturelle du réseau à l'AFEST c'est de dire, on le fait déjà.
475 Ya peut être ce côté où on se dit on fait des choses qui s'en approche ou en fait ça met les
476 mêmes choses en tension ou en détente peut être qu'il y a des processus qui sont du
477 même ordre entre l'alternance et la formation à distance en entreprise. Qui du coup nous
478 questionne moins parce que plus d'habitude. Peut-être que c'est une erreur. Peut-être qu'il
479 y a à préciser ce que c'est l'alternance avec l'entreprise et la distance avec l'entreprise.
480 De voir quelles mécaniques ça fait jouer et ça met en tension... mais à mon avis...
481 MB : ça dépend comment on définit la distance.
482 LM : c'est ça
483 MB : parce que si tu te focalise du point de vue de la personne en formation du coup la
484 formation en entreprise ce n'est pas une formation à distance.
485 JBB : oui, c'est une formation présentielle.
486 MB : ça dépend comment tu définis la distance.
487 PLS quand tu auras 5 minutes, Marie, tu pourras chercher la différence entre distance et
488 éloignement. De toute façon tu vas te colletiner des trucs comme ça. Et pour moi ça ne
489 veut pas dire la même chose.
490 LM : pour moi l'éloignement c'est par rapport à une référence. Alors que la distance c'est
491 d'un point A à un point B.
492 JBB : alors voilà une définition de fou l'éloignement mesure par lequel on
493 éloigne, distance la longueur qui sépare deux points.
494 JSD : s'éloigner c'est prendre de la distance c'est augmenter la distance.
495 JBB : dans le langage courant la distance ou l'éloignement est la longueur qui sépare
496 deux points. L'éloignement c'est forcément une longueur alors que la distance peut-être
497 mesurer en temps aussi.
498 JSD c'est synonyme de séparation.
499 LM : par contre tu posais la question des compétences pour les moniteurs.
500 MB : oui ou les effets ce que ça changerait sur...
501 LM en regardant tout ça c'est surtout une compréhension des contextes et des
502 mécanismes d'apprentissage et de situation de l'apprenant. C'est comprendre ces enjeux-
503 là. Est-ce que ça va changer tant de choses je ne sais pas. C'est surtout se pencher un peu
504 sur ces mécanismes-là. C'est la connaissance de son public.
505 JBB : il faudrait que tu ailles voir un truc qui s'appelle la proxémie : l'ensemble des
506 observations et théorie que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel
507 spécifique. Qui donnera du coup une meilleure définition de distance éloignement entre
508 personnes.
509 JSD : cela redéfinit le rôle du formateur qu'est-ce que ça change en termes d'ingénierie
510 nouvelles modalités nouvelle procédure. Vous parlez de lien mais justement développer

511 améliorer au revoir la procédure pour que justement cette rupture elle se fasse au mieux.
512 Qu'il y ait une rupture mais pas de barrière.
513 LM : cela renforce peut-être plus l'accompagnement, enfin les deux sont liées.
514 CB : Marie est-ce que tu questionnes le sens des apprentissages et la distance dans le
515 cadre de la formation par alternance ?
516 MB pour l'instant je ne sais pas bien ce que je questionne.
517 CB : est-ce que la formation à distance dans un cadre alternant elle peut altérer l'accès au
518 sens ?
519 MB : après il y a des choses que vous avez dit notamment un rouge là sur la gestion des
520 ruptures et sur les accompagnements qui ne sont absolument pas spécifiques à
521 l'intégration de la formation à distance médiatisée : ce sont des questions qui sont des
522 standards de l'alternance et que tu pourrais poser sur des typologies d'alternance de
523 manière très classique sur l'objet.
524 Est-ce que cet apprentissage sont altérées par la distance ou par la rupture possiblement
525 oui est-ce que la médiatisation où la mise à distance outillé instrumenté y joue quelque
526 chose je n'en sais rien. Mais effectivement ça peut être un objet de questionnement.
527 CB : une fois de plus ça renvoie un peu à mon avis à la question du lien dont on parlait
528 tout à l'heure. Ce qui favorise le sens c'est les objectifs énoncé, les exemples qui illustrent,
529 les interventions, les activités proposées, la facilité de recueillir des éléments de
530 compréhension au regard d'un questionnement. Est-ce que la distance bouscule ça ou
531 pas ?
532 MB est-ce que la distance change le lien les liens ?
533 CB c'est ce qu'on disait tout à l'heure les liens avec l'intervenant où les liens au groupe.
534 LM est-ce que finalement la formation à distance ça n'est pas la mise à distance du
535 moniteur du formateur ?
536 CB oui c'est intéressant ça.
537 LM comment est-ce qu'il est en capacité de se mettre à distance, tout en accompagnant
538 les apprentissages ? Est-ce que ce n'est pas sa mise à distance à lui ?
539 PLS : Une des conditions de la réussite ou de l'optimisation de la mise à distance c'est la
540 capacité du formateur aussi à bouger dans sa posture, son lien et cetera et cetera.
541 MB : c'est sa place dans le système, sur des formes de dispositif on pourrait très bien
542 envisager un dispositif où il n'y est par exemple que 50 % entreprises et 50 % de
543 distance. Et on est quand même dans l'alternance ou pas ?
544 LM oui si tu tisses le lien entre les deux oui.
545 PLSoui
546 MB on peut être dans une alternance juxtapositif.
547 JSD : les MASTER IPM ils ont une alternance qui est encore plus mixte il y a leur emploi à la
548 MFR il y a la formation Qui a lieu à distance et au centre national pédagogique et à
549 l'Université de Lille. Là on entre dans un truc qui est hybride dans tous les sens c'est-à-dire
550 que ce n'est pas hybride qu'au niveau de la forme il y a plusieurs il y a deux institutions qui
551 proposent la formation c'est déjà un truc hybride dès le départ.
552 MB : c'est intéressant ce que vous ressortez, moi je peux vous livrer là où j'en suis moi. Et
553 puis l'idée c'est de voir comme moi est-ce que vous souhaitez prendre part à ce travail.
554 Voici la formulation dans laquelle je suis : en quoi les conceptions et usages des dispositifs
555 de formation par alternance permettraient les reliances ?
556 PLS : on peut réagir ? Je dirais que l'alternance permet ou installe naturellement des
557 reliances la question c'est qu'est-ce que va favoriser modifier dans la nature est dans la
558 consistance des reliances ? Qu'est-ce que ça change ?
559 LM : tu veux dire la question c'est est-ce que ça permet des reliances ou est-ce que ça
560 modifierait la nature des reliances ?
561 JBB parce que si tu dis ça permet des reliance tu es forcément positif il y a peut-être
562 justement des choses qui sont dénaturé amenuisé par la distance.

563 PLS ça rejoue entre guillemets la question des reliances
564 JBB en quoi ça modifie en quoi ça questionne ?
565 CB moi j'ai l'impression que tout formation permet installe des reliance Donc en fait c'est
566 peut-être la qualité la pertinence et l'efficacité des reliances qui serait à questionner en
567 fonction du type de formation.

Annexe 4 - Types et composantes des dispositifs hybrides

		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
P/	1. participation active en présence	-	-	-	=	+	+
	2. Participation active à distance	-	-	-	++	=	++
Médiatisati	3. Outils d'aide à l'apprentissage	-	-	=	+	=	+
	4. Outils de gestion, communication interaction	-	=	-	+	=	+
	5. Ressources sous forme multimédias	-	+	-	=	=	=
	6. Travaux sous forme multimédias	-	=	-	+	+	+
M	7. Outils synchrones communication et collaboration	=	=	-	++	=	+
	8. Commenter et annoter les documents en ligne	=	=	-	=	=	++
	9. Objectifs réflexifs et relationnels	=	-	-	=	+	+
Acc	10. Accompagnement méthodologique	-	-	-	+	+	+
	11. Accompagnement métacognitif	-	=	=	+	=	=
	12. Accompagnement par les étudiants	-	-	-	+	+	+
O	13. Liberté de choix méthodes pédagogiques	-	=	=	=	=	++
	14. Recours aux ressources et acteurs externes	-	=	-	=	=	+

Tableau 25 - Types et composantes des dispositifs hybrides (Deschryver et B. Charlier, 2012, p. 109)

PARTIE 2 – Méthodologie

Annexe 5 - Formulaire sur les dispositifs de formation hybrides et par alternance

Bonjour,

Si tu es destinataire de ce questionnaire c'est que tu pilotes ou tu participes à la mise en œuvre d'un dispositif de formation par alternance qui intègre également de la formation et/ ou de l'accompagnement à distance. Ce questionnaire vise à réaliser une première identification de ce type de dispositif de formation, ses conceptions, activités et effets, pour cela il prend un peu de temps pour être renseigné. Il est tout à fait possible de quitter et de reprendre le questionnaire. Merci de prendre le temps d'y répondre, un retour te/ vous sera ensuite fait, bien entendu.

Identité

Quels sont tes noms et prénoms ? *

De quel genre es-tu ? *

- Masculin
- Féminin

Quel est le nom de l'association où le dispositif de formation dont il est question a été mis en œuvre ? *

Quelle est ta fonction dans l'association ? *:

- Directeur - Directeur adjoint
- Moniteur Responsable d'un groupe
- Moniteur Responsable d'un pôle
- Moniteur
- Animateur
- Autre

Depuis combien de temps travailles tu dans cette association ? *

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 11 et 20 ans
- Entre 21 et 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Plus de 40 ans

Quel âge as-tu ? *

- Entre 20 et 29 ans
- Entre 30 et 39 ans

- Entre 40 et 49 ans
- Entre 50 et 59 ans
- Plus de 60 ans

Public accueilli en formation

Quel est le statut du public en formation ?

- Apprenti
- Stagiaire de la formation professionnelle

Quel est l'âge moyen du public ?

- Entre 16 et 20 ans
- Entre 21 et 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Plus de 50 ans

Dans le groupe, vous constatez une majorité

- Féminine
- Masculine
- Équilibre

Dispositif de formation

Quel est le nom de la formation concernée ? *

Quelle est la filière professionnelle de cette formation ? *

Quel est le certificateur

Quel est le niveau de formation visé ? *

- Niveau 1
- Niveau 2 - par exemple DNB
- Niveau 3- par exemple CAP
- Niveau 4 - par exemple Bac Pro- BP
- Niveau 5- par exemple BTS
- Niveau 6- par exemple Licence pro
- Niveau 7 - par exemple Master

Quel est le secteur professionnel de la formation ?

Quelle est la filière professionnelle ?

Quelques chiffres *

La durée totale de la formation (en mois)

Le volume d'heure total de la formation (en heures)

Le nombre moyen d'alternant

Depuis quelle année la formation existe

Depuis quelle année la formation existe avec des activités à distance (En dehors de la MFR et du terrain professionnel)

Combien de terrains professionnels différents sont mobilisés tout au long de la formation ?

Combien de membre de l'équipe pédagogique interviennent dans le dispositif ?

- Je suis seul
- 2 personnes
- 3 à 6 personnes mais pas toute l'équipe pédagogique

- 3 à 6 personnes ce qui correspond à toute l'équipe pédagogique
- + de 6 personnes mais pas toute l'équipe pédagogique
- + de 6 personnes ce qui correspond à toute l'équipe pédagogique

Faites le commentaire de votre choix ici :

Combien de personnes de l'équipe pédagogique interviennent dans les activités à distance (hors salle de cours et terrain professionnel) ?*

- Seulement moi
- Toutes les personnes impliquées dans le dispositif interviennent à distance
- 2 personnes interviennent à distance dans ce dispositif
- 3 à 6 personnes interviennent à distance dans ce dispositif
- + de 6 personnes interviennent à distance dans ce dispositif

A quelle fréquence se déroulent les sessions en présence ?

- Toutes les semaines
- A intervalles réguliers espacés d'au moins 2 semaines
- Une fois au démarrage, une fois à la fin de l'action
- Une fois au démarrage, une ou plusieurs fois en cours de formation, une fois à la fin de l'action
- Une série de séances présentielle suivie d'une phase complètement à distance
- Autre

A quel moment se déroulent les activités à distance (hors de la MFR et du terrain professionnel) ? *

- Sur un temps défini et régulier lors de chaque session en présence
- Sur un temps défini et régulier lors des périodes en milieu professionnel
- Sur un volume d'heure défini mais un temps non balisé lors des périodes en milieu professionnel
- Autre

Quels sont les différents volumes d'activités au sein du dispositif ? *

	Nb	Volume d'h
Session en présence		
Session à distance		
Période de Stage ou activité professionnel		

Le dispositif est conçu collectivement au sein de l'équipe pédagogique ?*

- Oui
- Non

Le dispositif est formalisé dans un outil servant de guide au pilotage de la formation ? *

- Oui
- Non

Les professionnels participent-ils au pilotage de la formation (comité de pilotage, réunion tuteurs, ...) *

- Oui
- Non

Activités en présence - distance - terrain professionnel

Concernant l'articulation présence - distance - terrain professionnel Tu proposes ...

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Des activités professionnelles qui sont négociées entre le maître de stage et l'alternant pendant les périodes en milieu professionnel					
Des activités de production/ formalisation à partir des expériences professionnelles pendant les périodes en milieu professionnel					
Des activités de production/ formalisation à partir des expériences professionnelles EN PRESENCE (à la MFR)					
Des activités lors des phases de formation EN PRESENCE (à la MFR)					

Concernant l'articulation présence - distance - terrain professionnel Tu proposes A DISTANCE (en dehors d'une session de formation et du terrain professionnel)

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Des activités de production/ formalisation à partir des expériences professionnelles A DISTANCE					
Des activités d'expression et de partage d'expérience avec le groupe à Distance					
Des activités d'expression et de partage d'expérience avec le groupe en présence					
Des activités lors des phases d'enseignement A DISTANCE					

Concernant l'accompagnement qui est proposé aux alternants vous réalisez des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage)

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
A la MFR					
A distance					
Dans le terrain professionnel					

Concernant l'ouverture de vos activités vous faites intervenir dans tes activités des ressources ou des experts extérieurs

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
A la MFR					
A distance					
Dans le terrain professionnel					

Concernant la dimension collective du pilotage du dispositif

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Les professionnels sont impliqués via un comité de pilotage					
Les professionnels sont impliqués dans les activités de formation en dehors de leur terrain professionnel					
L'équipe pédagogique conçoit collectivement le dispositif					
Les personnes impliquées dans le dispositif interviennent tous sur tous les espaces-temps de formation					

Usages des outils

Concernant les usages des outils et plate-forme. *

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Tu proposes aux alternants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord, ...)					
Tu proposes aux alternants en ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)					
Dans les ressources numériques que tu proposes, tu intègres des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.					
Dans leurs travaux, les alternants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.					

Concernant les usages des outils et plate-forme. *

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Tu utilises des outils de communication et de collaboration SYNCHRONE (Tchat, visio-conférence, partage de document et d'écran)					
Les alternants peuvent commenter/modifier les Ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs					
Tu mobilises des outils partagés d'accompagnement et de suivi entre l'alternant, la MFR et le maître de stage/ apprentissage					
Tu mobilises des outils partagés d'accompagnement et de suivi entre l'alternant, la MFR, le maître de stage/ apprentissage et la famille					

Objectifs pédagogiques

Concernant les objectifs pédagogiques du dispositif et des activités proposées*

	Non	Plutôt non	Ni oui ni non	Plutôt oui	Oui
Ton activité vise à ce que les alternants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leur processus d'apprentissage					
Ton activité vise à ce que les alternants apprennent à construire leur projet personnel et à faire leurs propres choix					
Ton activité vise à ce que les alternants apprennent à agir de manière adaptée dans les situations professionnelles					

Quels sont les objectifs pédagogiques plus spécifiques à ton activité ?*

Accompagnement : Concernant l'accompagnement qui est proposé aux alternants, tant en présence qu'à distance. *

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Tu stimules l'entraide et le soutien des alternants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres)					
Tu sollicites une réflexion des alternants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage					
Tu apportes un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)					

Accompagnement : Concernant l'accompagnement qui est proposé aux alternants, tant en présence qu'à distance.

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
Tu réalises des entretiens individuels avec les alternants (acquis, difficultés, pistes et perspectives, projets...) à distance					
Tu réalises des entretiens individuels avec les alternants (acquis, difficultés, pistes et perspectives, projets...) à la MFR					
Tu réalises des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage) à la MFR					
Tu réalises des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage) à distance					
Tu réalises des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage) sur le terrain Professionnel					

Ouverture

Tes activités laissent aux alternants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc. *

- Pas de liberté de choix
- Faible liberté de choix
- Grande liberté de choix
- Très grande liberté de choix

Faites le commentaire de votre choix ici :

Concernant l'ouverture de tes activités tant en présence qu'à distance

Tu fais intervenir dans tes activités des ressources ou des experts extérieurs*

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- Toujours

Faites le commentaire de votre choix ici :

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre !

Annexe 6 - Organisation de la recherche en lien avec les MFR

	Acteurs	ACTIONS côté TERRAIN	ACTIONS côté RECHERCHE
MFR	Binôme Responsable du dispositif hybride de formation	Concevoir et piloter le dispositif Expérimenter de nouvelles pratiques	Participer aux travaux de recherche -action-formation Favoriser l'accès au données
	Direction Conseil d'Administration	Participer à une démarche de Recherche-action formation Favoriser la diffusion interne	Participer aux entretiens et à la collecte de données Participer au comité de pilotage
	Alternants du dispositif	Se former	Participer aux entretiens et à la collecte de données
ANFRA	Praticien chercheur	Réaliser l'enquête et accompagner sur site	Participer à des questionnements pratiques et épistémologiques prises de distance par des présentations des avancées de travaux
	Direction	Echanger en comité de pilotage avec les directions de MFR	
	Equipe		

Tableau 26 - Engagement des différents acteurs dans la recherche

Activités	Dates	Acteurs	Collectes
Journées de lancement	29-30 mars 21	Binômes+ chercheur	Questionnaire dispositif données documentaire
Déplacement MFR Y	29 avril 21	Directeur, alternants + binôme chercheur	Entretien direction Focus groupe
Déplacement MFR Q	19 mai 21		
Déplacement MFR Y	4-6 avril 22	Alternant et chercheur avec l'appui du binôme	Entretiens individuels en présence + à distance
Déplacement MFR Q	17 mai 22		
Réunion à distance	Tous les Mois	Binômes+ chercheur	Ajustement du protocole de recherche + données de contextualisation
Journée étape	27-28 avril 22 12 14 avril 23	Binômes+ chercheur	Rendu comte des analyse et partage des questionnements

Tableau 27 - Chronologie de collecte réalisée

Annexe 7 - Fiche de cas type

1_ Contexte

Sources : les entretiens moniteurs et directeurs

Contexte de création ou d'ingénierie du dispositif. Les visées de cette ingénierie.

2_Initiateur

Sources : les entretiens avec les moniteurs et un questionnaire spécifique

Quelques caractéristiques des initiateurs et responsables de dispositifs étudiés

3_Dispositif Idéal du point de vue des acteurs de la MFR

Sources : les documents transmis, les entretiens

Les visées du dispositif sont parfois formulées par les responsables, elles peuvent également être communiquées dans les documents de contractualisation. Les visées du dispositif font l'objet d'un croisement des données.

4_Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR

Sources : questionnaire sur le dispositif, entretiens moniteurs, documents

Ces 4 premières sections constituent l'étude restreinte du dispositif à partir de la grille de lecture définie.

5_ Les alternants

Sources : entretiens alternants et focus groupe

Présentation des alternants : Variables des caractéristiques

6_ Dispositif vécu

Sources : entretiens alternants

Etude des mises en capacités perçues dans chaque environnement formel de formation du dispositif

- Milieu professionnel_ processus de capacité
- Centre de formation_ processus de capacité
- A distance _ processus de capacité

Identification des situations interface

Etude des mises en capacités vécues dans les situations interface

Annexe 8 - Grille d'entretien des responsables de dispositifs

De quoi faire parler l'interlocuteur	Enchaînement des questions
Des circonstances qui l'ont amené à produire le dispositif (dispositif idéal)	Bonjour, est ce que tu pourrais me décrire le contexte dans lequel vous étiez à la MFR avant de mettre en place ce dispositif ?
Le dispositif et sa mise en œuvre (dispositif fonctionnel vécu)	Peux-tu me dire comment le dispositif se met en œuvre ?
De la provenance de l'innovation, du milieu où cette démarche est habituellement utilisée	Par rapport à ce dispositif, selon toi en quoi réside la véritable innovation ? Qu'est ce qui change par rapport à une mise en œuvre "classique" d'une formation par alternance ?
Du processus de la conception à la mise en œuvre	J'aimerais maintenant que tu me racontes comment vous vous y êtes pris pour mettre en place ce dispositif Quelles sont les grandes étapes, comment se sont-elles déroulées ?
Des conflits, renégociation, régulations mises en place- Des facteurs favorisant ou non	Dans quelle mesure ce que tu as mis en place entre en conflit avec des règles préétablies de la MFR ? Comment cela a-t-il été négocié ou régulé ?
De la plus-value financière apportée ou envisagée par une innovation Des effets et intérêts perçus du point de vue des différents acteurs	Selon toi, qu'est-ce qu'apporte cette innovation à la MFR ? Quels intérêts et améliorations as-tu perçus ? de ton point de vue, De celui de l'équipe, du point de vue des alternants, Des partenaires de la formation
De ce qu'il a appris en mettant en œuvre le dispositif	Maintenant j'aimerais que tu me dises ce que tu as appris grâce à cette expérience ?
Les éléments qui pour lui ont permis cette construction	Selon toi, quels éléments dans ton parcours ou de tes expériences ont permis ou facilité la conception de ce dispositif ? Comment expliques-tu ce besoin d'innover ? (Relance : À l'origine diriez-vous que c'est une commande institutionnelle ou plutôt une réaction de votre part et/ou de vos collègues ?)
De ce qui a fédéré autour de cette innovation et de l'appropriation de chacun des acteurs	De quelle manière vos collègues se sont-ils appropriés ce dispositif ? Combien de collègues sont mobilisés dans le dispositif ? Selon vous, quels sont les éléments qui fédèrent l'équipe autour de cette démarche ?
De la reconnaissance qu'il a dans son institution.	La mise en place de ce dispositif a-t-elle changé le regard porté sur ton travail, y a-t-il une reconnaissance de ton travail ? y a-t-il des effets que tu perçois ? Abordons maintenant...votre ressenti vis-à-vis de votre institution... Et avant votre innovation ? Et après votre innovation ? Comment et à quel niveau de votre institution, le regard porté sur votre travail a-t-il évolué ? Suite à cette innovation en quoi votre rôle dans votre institution a-t-il été perçu différemment ?
	Finalement, en quoi cette innovation a permis ou non de modifier la conception de la pédagogie dans l'institution/d'un point de vue global ? Quelles sont les questions qui se posent aujourd'hui par rapport à sa mise en œuvre

Annexe 9 - Grille d'entretien directeurs

Bonjour

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Dans ce cadre nous réalisons une recherche sur l'hybridation des formations par alternance, et donc sur la formation dans laquelle vous êtes inscrits.

Comme je sais que ton temps précieux, l'entretien durera a minima vingt minutes et a maxima une heure.

Afin de pouvoir conduire cet entretien rapidement et naturellement, notre conversation va être enregistrée, en es tu d'accord ?

Dans le cadre de cet entretien, comme dans nos échanges habituels, nous nous tutoyons. Cet enregistrement ne sert que pour la retranscription et ensuite les informations personnelles seront anonymisées.

Les données de recherche anonymisées pourront être diffusées dans le cadre de la thèse ou tout autre article scientifique et afin de participer à une démarche de science ouverte en cohérence avec les documents qui vont ont été remis en début de formation.

Questions que je me pose	Enchaînement des questions
Quelle place le dispositif a dans le projet de l'organisation	Dans un premier temps peut être peux tu te présenter ? Pourquoi avoir développé un dispositif hybride à la MFR Quel projet en lien avec le développement de ce type de formation dans la MFR Place du CA Présence d'une commission ?
	Quels questionnements sur la mise en œuvre du dispositif
	Quel regard sur l'engagement et la place de ce dispositif pour l'équipe
	Quels enjeux et stratégies pour la MFR à développer ce type de dispositifs
Quel engagement de l'organisation dans la Recherche ?	Engagement dans la durée ? Accord pour faire signer des documents d'accord aux alternants afin de créer un cadre transparent. Regard, point de vue accord de principe sur la communication des expériences au sein de l'institution / comité de pilotage

Annexe 10 - Grille d'entretien collectif alternants focus groupe

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Je m'appelle. Je suis Formatrice de moniteur de MFR au sein de l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'alternance et doctorante en sciences de l'éducation.

Dans ce cadre nous réalisons une recherche sur l'hybridation des formations par alternance, et donc sur la formation dans laquelle vous êtes inscrits.

Afin de pouvoir conduire cet entretien rapidement et naturellement, notre conversation va être enregistrée. Consentez-vous à cet enregistrement ?

Dans le cadre de cet entretien, si cela vous convient, je vous propose que nous nous tutoyions.

Cet enregistrement ne sert que pour la retranscription et ensuite les informations personnelles seront anonymisées.

Les données de recherche anonymisées pourront être diffusées dans le cadre de la thèse ou tout autre article scientifique et afin de participer à une démarche de science ouverte en cohérence avec les documents qui vont ont été remis en début de formation.

Questions que je me pose	Enchaînement des questions
Homogénéité/ hétérogénéité du groupe	Profil des membres du groupe
Qu'est ce qui est perçu comme facteur de conversion + dans la formation suivi	Ce qui est facilitant dans la formation pour réussir Ce qui est difficile / contraignant dans la formation
Outil	Les outils proposés utiles Les outils moins utiles Les ressources
Activités	Les activités utiles
Ressources personnelles + Ou -	Ce qui aide individuellement
	Ce qui est difficile individuellement
	Ce qui aide collectivement
	Ce qui est difficile collectivement

Annexe 11 - Questionnaire support d'échange au focus groupe

- Dans quelle MFR suivez-vous votre formation ?
- Quelles sont selon vous les activités qui contribuent le plus au développement de relations professionnelles ?
- Quelles sont selon vous les ressources et outils proposés qui contribuent le plus au développement de relations professionnelles ?
- Quelles sont selon vous les activités qui contribuent le plus à développer sa connaissance de soi ?
- Quelles sont selon vous les ressources et outils proposés contribuent le plus à développer sa connaissance de soi ?
- Quelles sont les activités qui développent les capacités professionnelles ?
- Quelles sont les ressources et outils qui contribuent le plus au développement des capacités professionnelles ?
- Quelles sont les activités qui développent mes méthodes de travail pour apprendre ?
- Quelles sont les ressources et outils qui contribuent le plus à développer ses méthodes de travail pour apprendre ?
- Quelles sont les activités qui développent ma capacité à faire le lien entre les connaissances et mon expérience ?
- Quelles sont les ressources ou outils qui développent ma capacité à faire le lien entre les connaissances et mon expérience ?
- Quelles sont les activités qui développent la conscience de ses compétences ?
- Quelles sont les ressources et outils qui participent à prendre conscience de ses compétences ?
- Quels sont les éléments qui, dans votre stage, ont particulièrement contribué à votre formation ?
- Quels sont les éléments qui, en stage, ont freiné votre formation ?
- Quels sont les éléments, en formation à distance, qui ont favorisé votre formation ?
- Quels sont les éléments en formation à distance qui ont freiné votre formation ?
- Quels sont les éléments qui en formation au centre de formation ont contribué favorablement à votre formation ?
- Quels sont les éléments qui, en centre de formation ont freiné votre formation ?
- Dans la formation, quels sont les éléments que vous prenez en compte lorsque vous pouvez choisir ?

Annexe 12 - Document d'accord des alternants

Autorisation d'enregistrement de la voix Et utilisation des données à des fins de recherche

Cette demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet de recherche spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués.

1-Désignation du projet

Le projet de recherche concerné par la présente autorisation est appelé « hybridation et alternance - Hy-alt ».

Il est porté par l'ANFRA dont le siège est situé 58 rue Notre Dame de Lorette à Paris.

Ce projet de recherche est mis en œuvre par Marie Bluteau dans le cadre d'un doctorat réalisé avec le laboratoire LINEACT CESI au sein de l'école doctorale Sciences et Métiers de l'ingénieur. La thèse est intitulée (titre provisoire) : Reliances vécues et capacités dans les dispositifs de formation hybrides et par alternance

Les données du dossier de formation (CV, lettre de motivation, etc.), les entretiens, les questionnaires réalisés donneront lieu à une retranscription écrite et à une anonymisation. Les traces d'activités de formation - en ligne ou papier donneront également lieu à un traitement permettant de les anonymiser.

2-Modes d'exploitation envisagés

Les données collectées anonymisées pourront faire l'objet de diffusion en annexe de productions scientifique ou de formation de moniteurs en lien avec cette recherche.

Support	Durée	Etendue de diffusion
En ligne	Données scientifiques (pas de limite) 5 ans	Internet : sites spécialisés ou de publication en sciences de l'éducation Site de partage des données en sciences ouverte Open Data Intranet : intranet des MFR W-@lter : LMS institutionnel dans le cadre d'une action de formation des moniteurs
Projection collective	5 ans	Colloque scientifique Activités de formation au sein des MFR

3- Autorisation de la personne majeure

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,
Vu le Code de la propriété intellectuelle, La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audio et la publication de votre voix dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au

2.

35

L'enregistrement des entretiens sera réalisé par Marie Bluteau ou par les membres de l'équipe pédagogique de la MFR.

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après :

Dates d'enregistrement : au moment des entretiens individuels pour les deux premiers entretiens de formation. Lors de la venue de Marie Bluteau au sein de la MFR pour le troisième.

Lieu d'enregistrement : à la MFR ou à distance (en ligne)

Le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cet enregistrement. L'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers. Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de votre voix susceptible de porter atteinte à votre dignité, votre réputation ou à votre vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom)..... déclare être majeur(e). Je reconnais être entièrement investi(e) de mes droits personnels. Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus et donne mon accord pour l'utilisation des enregistrements de mes entretiens, dans le cadre exclusif du projet exposé ci-avant :

OUI

NON

Fait en autant d'originaux que de signataires.

Fait à :

Le :

Signatures

Annexe 13 - Guide d'entretien individuel alternant

Bonjour

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Je suis Formatrice de moniteur de MFR au sein de l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'alternance et doctorante en sciences de l'éducation.

Dans ce cadre nous réalisons une recherche sur l'hybridation des formations par alternance, et donc sur la formation dans laquelle vous êtes inscrits.

Comme je sais que votre temps précieux, l'entretien durera a minima vingt minutes et a maxima une heure.

Afin de pouvoir conduire cet entretien rapidement et naturellement, notre conversation va être enregistrée. Consentez-vous à cet enregistrement ?

Dans le cadre de cet entretien, si cela vous convient, je vous propose que nous nous tutoyions.

Cet enregistrement ne sert que pour la retranscription et ensuite les informations personnelles seront anonymisées.

Les données de recherche anonymisées pourront être diffusées dans le cadre de la thèse ou tout autre article scientifique et afin de participer à une démarche de science ouverte en cohérence avec les documents qui vont ont été remis en début de formation.

De quoi faire parler l'interlocuteur	Enchaînement des questions
Qui il est Son projet de formation Ses acquis antérieurs	Dans un premier temps peux-tu te présenter, Quel est ton parcours avant cette formation ? Pourquoi avoir choisi de suivre cette formation ? Pourquoi celle-ci, selon quels critères de choix ? Avais-tu des objectifs définis à l'entrée en formation ? Si oui lesquels ?
Son projet professionnel	Ton projet professionnel était il défini à l'entrée en formation Avais-tu de l'expérience avant dans ce secteur ? Connais-tu des personnes professionnelles de ce métier ou de ce secteur ?
Rapport à la formation - aux apprentissages	Quels étaient tes sentiments / ressentis à l'entrée en formation ? Par rapport au fait de retourner en formation, Par rapport au fait d'apprendre Par rapport à la relation avec les membres du groupe de formation Par rapport au statut de stagiaire, Par rapport à l'établissement de formation
La recherche de stage	Comment s'est déroulée la recherche de stages ? Quel type de stage recherché ? Comment t'y es tu pris ? Qu'est ce qui t'a aidé à trouver un stage ? Au contraire quels sont les éléments qui ont été freinant/ des difficultés dans ces recherches ? Quels sont les critères de choix que tu avais ?
Rapport aux médias / instruments	Comment te sentais tu à l'entrée en formation, dans la perspective de faire une partie de la formation à distance ? Quel rapport avais-tu avec le numérique et les activités numériques ?

	<p>De ton point de vue quelles seraient les connaissances ou capacités absolument nécessaires à l'entrée en formation ?</p> <p>De ton point de vue quels seraient les attitudes ou aptitudes absolument nécessaires à l'entrée en formation ?</p>
<p>Les stages Leur part dans le développement des compétences les ressources...</p>	<p>Quels ont été tes différents stages ?</p> <p>Comment qualifierais-tu chacun de ces stages ? Pour chacun de ces stages quelles ont été les activités réalisées ? Comment ont-elles été définies ?</p> <p>Quelles sont les activités que tu as préférées ? qu'est ce qui fait que tu les as préférées ? Quelles sont les activités que tu as le moins appréciées ? qu'est ce qui fait que tu les peu appréciées ?</p> <p>Quelles sont celles pour lesquelles tu as le plus eu le sentiment d'être en réussite ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ? Quelles sont celles pour lesquelles tu as eu le sentiment de ne pas réussir ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ? Quelles sont les ressources ou les soutiens que tu as obtenu dans le stage par rapport à ces activités ? Comment de situes-tu par rapporta aux compétences visées par la formation ?</p> <p>Quelle évaluation fait tu de tes compétences ? Quelles sont celles effectuées par les maitres de stage tuteurs ? Y a-t-il des écarts ? avez-vous eu l'occasion d'en échanger ?</p> <p>Y a-t-il des ressources particulièrement importantes, utiles pour les stages ? lesquelles ?</p> <p>En quoi t'ont-elles servi / A quoi ?</p> <p>Le stage t'a -t-il permis d'apprendre des choses sur toi-même</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur les relations aux autres - Sur le secteur professionnel – le futur métier visé
<p>Les activités de formation en présence Leur part dans le développement des compétences les ressources...</p>	<p>Quelles ont été les activités principales réalisées au centre de formation ?</p> <p>Quelles sont celles qui, selon toi, ont le plus participé à ton développement de compétences / sur quelle compétence ?</p> <p>Quelles sont celles pour lesquelles tu as le plus eu le sentiment d'être en réussite ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ?</p> <p>Quelles sont celles pour lesquelles tu as eu le sentiment de ne pas réussir ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ?</p> <p>Quelles sont les ressources ou les soutiens que tu as obtenu par rapport à ces activités ? de qui/ comment ?</p> <p>Y a-t-il des ressources particulièrement importantes, utiles pour les activités au centre de formation ? lesquelles ? En quoi t'ont-elles servi / A quoi ?</p> <p>Les activités à la MFR t'diplôme permis d'apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur toi-même - Sur les relations aux autres - Sur le secteur professionnel – le futur métier visé
<p>Les activités de formation à distance Leur part dans le développement des compétences les ressources...</p>	<p>Quelles ont été les activités principales réalisées à distance ?</p> <p>Quelles sont celles qui, selon toi, ont le plus participé à ton développement de compétences / sur quelle compétence ?</p> <p>Quelles sont celles pour lesquelles tu as le plus eu le sentiment d'être en réussite ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ?</p> <p>Quelles sont celles pour lesquelles tu as eu le sentiment de ne pas réussir ? pourquoi, quels sont les éléments qui te permettent de le percevoir ainsi ?</p> <p>Quelles sont les ressources ou les soutiens que tu as obtenu par rapport à ces</p>

	<p>activités ? de qui/ comment ?</p> <p>Y a-t-il des ressources particulièrement importantes, utiles pour les activités à distance ? lesquelles ? En quoi t'ont-elles servi / A quoi ?</p> <p>Les activités à distance MFR t'diplôme permis d'apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur toi-même - Sur les relations aux autres - Sur le secteur professionnel - le futur métier visé
<p>Les activités interface</p> <p>Leur part dans le développement des compétences les ressources...</p>	<p>Y a-t-il des activités qui permettent de des liens entre ce qui se passe en stage, à la MFR et à distance ? si oui lesquelles ? en quoi font elles des liens ?</p> <p>Y a-t-il ses outils servent à faire du lien entre ce qui se passe en stage, à la MFR et à distance ? si oui lesquelles ? en quoi font elles des liens ?</p> <p>Selon vous est-ce utile pour développer des compétences / pour la formation ?</p>
L'accompagnement	<p>AS-TU eu un accompagnement de la part de ton/ tes tuteurs de stage ? de quel type ? Est-ce que cela t'a aidé ? en quoi ?</p> <p>AS-TU eu un accompagnement de la part de des moniteurs de la MFR ? de quels types ? Est-ce que cela t'a aidé ? en quoi ?</p> <p>AS-TU eu un accompagnement de la part de tes collègues de formation ? de quels types ? Est-ce que cela t'a aidé ? en quoi ?</p> <p>AS-TU eu un accompagnement de ton entourage ? de qui ? de quels types ? Est-ce que cela t'a aidé ? en quoi ?</p> <p>Ces accompagnements se sont-ils parfois réalisés à distance ? comment ?</p> <p>Les as-tu sollicités ? Dans quelles circonstances</p> <p>Quelles sont les relations préexistantes à la formation qui ont participé + ou - à ton parcours ?</p> <p>Quelles sont les nouvelles relations que tu as noué dans la formation ou en dehors qui ont participé 6 ou + à ton parcours ?</p>
Ouverture et choix	<p>A quelles occasions, dans le parcours de formation, as-tu réalisé des choix ? (Choix, de support, d'activité, de forme de rendu, de personne avec qui travailler, de moment, ...de faire ou non certaines activités)</p> <p>Quels sont les éléments que tu as pris en compte pour réaliser ces choix ?</p>
Médiatisation	<p>Quels usages de l'instrument numérique au service de sa formation</p> <p>Ce qui a été facile utile apprécié / Ce qui a été difficile /Pourquoi</p> <p>Qu'est ce que cela permet par rapport à ton parcours</p> <p>Par rapport au groupe ou par rapport au maitre de stage</p>
Effet perçus de la formation suivie	<p>La formation suivie a-t-elle participé à ton développement professionnel ? En quoi et comment ?</p> <p>La formation suivie a-t-elle participé à ton développement personnel ? En quoi et comment ?</p> <p>La formation suivie a-t-elle participé à ton développement social ? A-t-elle contribué à développer ton réseau ? En quoi et comment ?</p>
La conformité de la formation suivie avec les attentes de formation.	<p>Par rapport à ce que vous cherchiez, la formation a-t-elle répondu à vos attentes :</p> <p>En termes de développement de compétences / Au-delà</p> <p>Qu'est ce quelle vous aura apporté dans votre parcours de vie ?</p>
	Nom / Age / Diplôme /Situation familiale /Nationalité

PARTIE 3 – Alternants et postures

Annexe 14 - Informations sur les interviewés

1- Répartition de la population enquêtée par sexe

Sexe		
	MFR Y	MFR Q
F	21	3
M	3	13

Tableau 28 - Répartition de la population enquêtée par sexe

2- Répartition de la population enquêtée par âge

Age		
	MFR Y	MFR Q
20-29 ans	11	3
30-39 ans	8	1
40-49 ans	2	7
50-59 ans	3	5

Tableau 29 - Répartition de la population enquêtée par âge

3- Répartition de la population enquêtée par Diplôme

Diplômes		
	MFR Y	MFR Q
Non communiqué	1	
Aucun	1	
DNB	4	1
CAP (3)	12	4
Bac (4)	6	5
BTS (5)		1
Licence / maîtrise (6)		4
Master (7)		1

Tableau 30 - Répartition de la population enquêtée par diplôme

4- Répartition de la population enquêtée par Situation matrimoniale

Situation matrimoniale		
	MFR Y	MFR Q
Célibat	10	4
Divorcé	1	1
Marié	4	6
Union Libre	9	5
PACS		1

Tableau 31 - Répartition de la population enquêtée par situation matrimoniale

5- Répartition de la population par nombre d'enfants

Situation parentale		
	MFR Y	MFR Q
0	13	8
1	1	3
2	4	3
3	3	2
4	1	
5	2	

Tableau 32 - Répartition de la population enquêtée par nombre d'enfants

Annexe 15 - Statistique du discours des alternants

1- Volume de discours par MFR

Terrain	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
MFR Y	125362	1647	76,12	77,20%	3,4	124,7
MFR Q	95185	984	96,73	80,90%	4,2	158,2

Tableau 33 - Statistique du discours par terrain

2- Volume de discours par sexe

Sexe	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
M	93750	984	95,27	80,70%	4,2	124,7
F	126797	1647	76,99	77,40%	3,4	158,2

Tableau 34 - Statistique du discours par sexe des répondants

3- Volume de discours par âge

Age	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
20_29	129190	2028	63,7	74,00%	2,9	159,7
30_39	97476	1156	84,32	79,90%	4	152
40_49	107842	1114	96,81	80,10%	4	166,4
50_59	106586	964	110,57	82,60%	4,7	169,6

Tableau 35 - Statistique du discours par âge des répondants

4- Volume de discours par situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
CEL	65861	1024	64,32	73,50%	2,8	124,7
DIV	6343	53	119,68	81,70%	4,5	158,2
UNION L	68339	938	72,86	76,90%	3,3	148,6
MAR	71338	569	125,37	84,70%	5,6	144,5
PACS	8666	47	184,38	90,10%	9,1	112

Tableau 36 - Statistique du discours par état civil

5- Volume de discours par diplôme

Niveau d'étude	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
CAP	80547	1185	67,97	75,50%	3,1	124,7
BAC	61946	682	90,83	79,70%	3,9	158,2
DNB	22869	299	76,48	77,50%	3,4	118,6
NON	4496	79	56,91	66,40%	2	117,6
BTS	7273	43	169,14	87,40%	7	137,8
BAC+5	8666	47	184,38	90,10%	9,1	162,8
BAC +3	29722	229	129,79	85,50%	5,9	165,3

Tableau 37 - Statistique du discours en fonction des diplômes des répondants

6- Volume de discours par nombre d'enfants

Nombre d'enfants	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
0	105996	1488	71,23	76,60%	3,3	124,7
1	19529	321	60,84	71,70%	2,5	158,2
2	50228	382	131,49	85,00%	5,7	148,6
3	30146	269	112,07	83,30%	5	144,5
5	10674	125	85,39	76,20%	3,2	112
4	3974	46	86,39	78,00%	3,5	118,6

Tableau 38 - Statistique du discours en fonction du nombre d'enfant des répondants

7- Volume de discours par posture

Postures	Mots	Interventions	Mots/int.	% de Réponses	R/Q	Mots/min
Orientation	123052	1674	73,51	76,30%	3,2	124,7
Polyvalent	64636	546	118,38	82,40%	4,7	158,2
Expert	83164	1134	73,34	77,60%	3,5	148,6
Qualification	64608	870	74,26	78,10%	3,6	144,5
Insertion	105634	1038	101,77	81,00%	4,3	112

Tableau 39 - Statistique du discours en fonction des postures des répondants

8- Volume de discours par thématiques

Thématiques	Mots	%
PARCOURS	19523	8,57%
ACCOMPLISSEMENT VISE	14219	6,24%
Formation_ Facteur de conv	16981	7,45%
Formation_ accomplissement	23944	10,51%
Total Formation	74667	32,77%
FOAD Ressources	9863	4,33%
FOAD Accomplissements	4081	1,79%
FOAD Facteur de conversion	12848	5,64%
FOAD Facteur de choix	5083	2,23%
Total FOAD	31875	13,99%
STAGE Facteur de choix	21268	9,33%
STAGE Ressource	10942	4,80%
Stage Facteur de Conversion	14316	6,28%
STAGE Accomplissements	14995	6,58%
Total Stage	61521	27,00%
MFR Ressources	8777	3,85%
MFR Facteur de choix	9587	4,21%
MFR Facteur de Conversion	4909	2,15%
MFR accomplissement	7897	3,47%
Total MFR	31170	13,68%
Situations interface	28612	12,56%

Tableau 40 - Répartition des discours de l'ensemble des entretiens par thématique

9- Volume de discours par thématiques du cadre des capacités

	Ressources	Facteurs de conversion	Facteurs de choix	Accomplissements
Mots	49105	49054	35938	50917
% de l'ensemble	21,55%	21,53%	15,77%	22,35%

Tableau 41 - Répartition des discours par thématiques du cadre capacités.

10- Statistique du discours des alternants MFR Q

En cohérence avec le cadre d'entretien structuré, les trois espaces formels de formation sont évoqués. Cependant, le volume d'expression varie. Les alternants abordent de manière plus développée les activités réalisées en situation de travail alors que dans le même temps cela ne correspond pas à la proportion du volume d'activité dans la formation. Dans leur manière d'aborder la formation en situation de travail, ils développent de manière équilibrée les ressources, les facteurs de choix, conversions et accomplissements. Pour ce qui concerne les situations de formation présentielle au centre de formation, ils abordent également, de manière équilibrée, les ressources, facteurs de conversion, de choix et les accomplissements.

Thématiques	Mots	% dans le corpus
PARCOURS ANTERIEUR	6775	
ACCOMPLISSEMENT VISE	4885	
Formation Facteur de conversion	7029	
Formation Accomplissement	10420	
Total - Parcours formation	29109	30%
FOAD Ressources	2885	
FOAD Accomplissements	1241	
FOAD Facteur de conversion	5305	
FOAD facteur de choix	2466	
Total - FOAD	11897	12%
STAGE Facteur de choix	9934	
STAGE Ressources	3508	
Stage Facteur de Conversion	7939	
STAGE Accomplissements	5935	
Total Stage	27316	28%
MFR Ressources	3165	
MFR Facteur de choix	5179	
MFR Facteur de Conversion	2249	
MFR accomplissement	3039	
Total - MFR	13632	14%
Situations interface	14098	15%

Tableau 42 - Répartition des discours des alternants de la MFR Q – codage de premier niveau -extraction Sonal

Nous constatons que ces éléments sont moins développés pour ce qui concerne les situations de formation à distance. Ils mettent moins en évidence les accomplissements réalisés. Les volumes de mots par intervention et le pourcentage des réponses par rapport aux questions indiquent, notamment la place plus ou moins importante prise par l'enquêteur dans l'échange, soit pour préciser ou pour relancer l'entretien. Si le discours sur les stages est fluide, nous constatons ainsi que ce qui concerne la formation à distance nécessite davantage de questionnement de la part de l'enquêteur. Et que, part ailleurs, le discours est également moins développé dans son ensemble en ce qui concerne cet aspect de la formation. Les activités de formation à distance ne représentant, en définitive qu'une toute petite part de la formation (35 heures sur plus de 1200). Les verbatim qui concernent la formation à distance sont, malgré cela, sur représentés par rapport au volume d'heure de formation auxquels ils correspondent. Nous pouvons considérer que ces décalages ou écarts sont, en partie, liés à notre grille d'entretien qui explore tours à tour chacun de ces espaces-temps formels de formation.

11- Statistique du discours des alternants MFR Y

Les répartitions de discours entre le vécu en formation à distance (15%), le vécu en situation de travail (26%) et le vécu au centre de formation (13%) ne sont, là aussi, pas identiques au volume organisé dans le dispositif, respectivement 12%, 34% et 65% des temps de formation.

Thématiques	Mots	Mots/int.	% de Réponses par rapport aux questions	% par rapport au corpus
PARCOURS	12748	74,99	83,20%	
ACCOMPLISSEMENT VISE	9334	63,93	78,70%	
Formation_ Facteur de conv	9952	74,27	77,30%	
Formation_ accomplissement	13524	66,95	77,00%	
Total - Parcours formation	45558			40%
FOAD Ressources	6978	83,07	78,70%	
FOAD Accomplissements	2840	55,69	71,20%	
FOAD Facteur de conversion	7543	67,95	75,10%	
FOAD facteur de choix	2617	67,1	76,70%	
Total -FOAD	19978			17%
STAGE Facteur de choix	11334	83,34	78,80%	
STAGE Ressources	7434	148,68	88,30%	
Stage Facteur de Conversion	6377	86,18	77,50%	
STAGE Accomplissements	9060	76,78	76,50%	
Total Stage	34205			30%
MFR Ressources	5612	100,21	79,80%	
MFR Facteur de choix	4408	65,79	72,50%	
MFR Facteur de Conversion	2660	68,21	76,20%	
MFR accomplissement	4858	89,96	78,90%	
Total MFR	17538			15%
Situations interface	14514	69,44	70,20%	13%

Tableau 43 - Répartition des discours des alternants MFR Y – codage de premier niveau

Le discours des alternants sur les activités, considérées en tant que ressources, est celui qui est le plus développé, considérant le nombre de mots par intervention. Les accomplissements réalisés sont le plus développés pour ce qui concerne les activités en situations de travail. Il est intéressant de noter comment les développements sur les conversions et choix varient, notamment entre l'environnement distant et présentiel au centre de formation. Les facteurs de conversions sont peu développés en ce qui concerne la formation au centre alors qu'ils le sont beaucoup pour la formation à distance. Nous pouvons envisager que ces deux situations de mettent pas en questionnements les conversions de la même manière pour l'alternant.








Compte tenu du nombre plus important de personnes entendues, le volume de mots est plus conséquent pour les ADVF que pour les BP. Cependant, nous constatons que le nombre de mots par intervention, tout comme le pourcentage des réponses par rapport aux questions, sont plus faibles pour les ADVF par rapport à ceux des BP présentés précédemment. Cette différence pourrait montrer une capacité moins importante à développer ses réponses de la part des alternants entraînant, par conséquent, une place plus importante du chercheur dans l'entretien.




Nous constatons également que la part des activités interface identifiées à partir de ce premier niveau de codage correspond à 11% du corpus. Ainsi, malgré le nombre plus important d'entretien, le volume de verbatim collectés concernant les situations interface est quasiment identique pour les deux formations. Cela signifie qu'individuellement les alternants ADVF ont moins fortement développé leur discours sur les activités interface, tout comme sur l'ensemble de leur formation d'ailleurs. Dans la partie qui suit nous portons un regard plus global sur l'ensemble du corpus.

Cette première présentation des alternants engagés dans chacune des deux formations étudiées nous a permis de faire connaissance avec eux, notamment à travers une approche de leur discours. Dans la partie qui suit, nous présentant les résultats plus spécifiques de l'analyse des différentes tendances posturales identifiées chez les alternants interrogés.









Annexe 16 - Présentation des alternants en formation BP









 ID25 MFRQ Posture insertion	Nom Frédéric Age 50-59 ans Genre M Situation familiale Marié Nombre d'enfant 2 Diplôme BAC	Frédéric, annexe 60 a travaillé 17 ans dans l'industrie. Il a été en isolement à cause de problèmes de santé de sa femme au moment du COVID. Cela a créé un décalage avec l'activité professionnelle et le souhait de réaliser une reconversion, notamment pour avoir une meilleure qualité de vie personnelle et familiale. Dans le parcours, il met en place une stratégie d'utilisation des stages pour obtenir un emploi au service technique d'une grande ville. Il valorise ses compétences de sécurité acquises dans l'industrie.
 ID 26 MFR Q Posture Polyvalent	Nom Henri Age 50-59 ans Genre M Situation familiale Nombre d'enfant Marié Diplôme BTS	Henri, annexe 61 a travaillé de nombreuses années en tant que responsable d'agence intérim. Il fait part d'une forme d'épuisement professionnel qui le pousse à changer de métier en s'appuyant sur son goût pour le jardinage et le bricolage. Au cours du parcours il a trouvé un emploi dans une structure avec un indépendant, il apprécie notamment le caractère multi-tâches des activités qu'il va pouvoir réaliser.
 ID 27 MFR Q Posture Expert	Nom Luc Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac +3	Luc, annexe 62 a choisi de revenir dans sa région d'origine. Après une expérience professionnelle de 13 ans en tant qu'éducateur Technique Spécialisé dans l'accompagnement d'adultes handicapés dans les travaux en espaces verts, il décide de suivre une formation pour acquérir les connaissances et compétences techniques. Son projet professionnel est de réintégrer le secteur social avec la compétence technique en plus. Il ne conduit pas (scooter)
 ID 28 MFR Q Posture Expert	Nom Marius Age 30-39 ans Genre M Situation familiale Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Marius est entré en formation après 5 années d'expérience dans le bois. Il a travaillé sur les charpentes et en tant que monteur constructeur bois. Son objectif en intégrant la formation est de lui permettre d'allier ses compétences professionnelles avec de nouvelles en lien avec l'aménagement extérieur. Il est en couple avec Iris. Tous les deux ont le projet de monter leur entreprise dans l'avenir. Marius, annexe 63
 ID 29 MFR Q Posture Polyvalent	Nom Baptiste Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Marié Nombre d'enfant 2 Diplôme Bac + 3	Baptiste, annexe 64 a une expérience professionnelle de 20 ans dans le spectacle : direction de salles. Licence. Originaire de la région, souhait d'y revenir et de sortir du secteur ro du spectacle. L'année précédente, il a travaillé en intérim/ réseau pro. Cela lui a permis de vérifier ses capacités physiques. Souhaite de construire une légitimité professionnelle, recherche de moins de charges mentales/ rap à ses responsabilités précédentes.
 ID 30 MFR Q Posture Insertion	Nom Anthony Age 50-59 ans Genre M Situation familiale Marié Nombre d'enfant 3 Diplôme Bac + 3	Anthony, annexe 65 a été responsable de production pendant plus de 30 ans. Il a décidé de changer pour ne plus faire de management. Il aime apprendre. La formation est menée dans l'ambition de valider son projet professionnel de reconversion. Son souhait initial est de créer son entreprise. Au moment de l'échange, il a une proposition de poste en entreprise adaptée et hésite.









 ID 31 MFR Q Posture Orientation	Nom Gauthier Age 20-29 ans Genre M Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme DNB	Gauthier est sorti de l'école après de DNB. Il a une expérience professionnelle dans l'entretien qui l'incite ensuite à aller vers la formation. Il est davantage intéressé par un projet en entretien, notamment en collectivité. Il ne montre pas une grande volonté/ capacité à parler de lui-même, timide. Gauthier, annexe 66
 ID 32 MFR Q Posture Insertion	Nom Antonin Age 50-59 ans Genre M Situation familiale Marié Nombre d'enfant 2 Diplôme BAc	Antonin a travaillé 23 ans en 3/8. Ce rythme crée de la fatigue et de l'agressivité. Avec le temps, évolution de l'ambiance de travail. Il saisit un licenciement pour changer vers un retour rapide à l'emploi, souhait de travailler à l'extérieur, recherche du relationnel et d'une certaine qualité de vue au travail. Stratégie de retour à l'emploi vers une collectivité. Antonin, annexe 67
 ID 33 MFR Q Posture Orientation	Nom Thibault Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Pacs Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac + 5	Thibault est ingénieur mais a changé plusieurs fois d'activité professionnelle. Son souhait était d'être en contact avec la nature et de vivre au rythme des saisons. Il habite loin du centre de formation et a eu plusieurs moments d'absence. Il a également commencé la formation tardivement. Il fait confiance à son instinct, aux rencontres. Il découvre le domaine professionnel Thibault, annexe 68
 ID 34 MFR Q Posture Orientation	Nom Samuel Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Samuel a profité d'un plan de départ volontaire pour changer de métier en raison d'un gros ras le bol. Envie de travailler à l'extérieur Choix de la formation parallèle au souhait de revenir sur un territoire familial. Pas de projet précis en entrée en formation. Samuel, annexe 69
 ID 35 MFR Q Posture Expert	Nom Octave Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Marié Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Octave a été 27 ans tâcheron. Il a une expérience de 6 mois en CDD. Son projet, à l'issue de la formation est de monter son entreprise d'entretien des espaces verts. Il souhaite la développer seul. Il a choisi de suivre la formation pour renforcer ses connaissances et se sentir légitime dans son entreprise. OCTAVE, ANNEXE 70
 ID 36 MFR Q Posture Orientation	Nom Manon Age 40-49 ans Genre F Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Manon a une expérience de vingt années en blanchisserie. Elle en avait marre et avait le souhait de changer, elle a fait un bilan de compétence et s'est orientée vers les espaces verts sans avoir d'idée précise sur son projet. Au cours de la formation elle découvre les activités en pépinière qui semblent lui correspondre. Elle est très timide. MANON, ANNEXE 71
 ID 37 MFR Q Posture Orientation	Nom Victor Age 50-59 ans Genre M Situation familiale Union L Nombre d'enfant 1 Diplôme CAP	Victor a travaillé 20 ans en hôtellerie restauration, puis dans le secteur de l'afro alimentaire. Il a eu d'abord l'intention de travailler dans le domaine de l'entretien mais a évolué dans son projet en cours de formation. Il a commencé la formation après un moment de chômage. Il souhaiterait travailler en mairie. VICTOR, ANNEXE 72

 ID 38 MFR Q Posture Polyvalent	Nom Léandre Age 40-49 ans Genre M Situation familiale Union L Nombre d'enfant 1 Diplôme BAC	Léandre a une formation de photographe, son activité a basculée au moment du COVID où il s'est retrouvé inactif. Son souhait de changer est orienté vers la nature. Initialement intéressé par le maraichage, il choisi finalement d'aller vers les espaces vers car il constate qu'il y a davantage de débouchés, il aime bien toucher à tout. LÉANDRE, ANNEXE 73
 ID 39 MFR Q Posture Orientation	Nom Ines Age 20-29 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 1 Diplôme Bac + 3	Ines a une formation d'assistante de direction et une licence professionnelle. Après avoir un peu travaillé dans le secteur, elle choisi de déménager. Elle est initialement attirée par l'aspect entretien mais à la découverte du secteur de la création, cela lui plait aussi. Son projet n'est pas vraiment défini à l'issue de la formation. INES, ANNEXE 74
 ID 40 MFR Q Posture Polyvalent	Nom Iris Age 20-29 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Iris a une formation de menuiserie, elle a un peu travaillé dans le secteur mais les relations avec ses collègues ont été compliquées. Elle possède ainsi des compétences pour la création avec les matériaux bois. Elle est en couple avec Marius, tous deux ont l'intention de monter leur entreprise de création à terme. Iris, annexe 75

Annexe 17 - Présentation des alternants en formation ADVF

 ID 1 MFRY -GP2 Posture Orientation	Nom Justine Age : 30-39 ans Genre : F Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme NR	Justine a une formation agricole puis elle a travaillé dans l'hôtellerie. Elle a souhaité s'orienter vers les métiers d'assistante de vie aux familles car elle souhaitait être davantage en relation de proximité. Sa mère travaille également dans le domaine et ne lui en avait pas donné une représentation positive. Justine
 ID 2 MFRY- GP3 Posture Orientation	Nom : Alexia Age 20 -29 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Alexia a eu une expérience de service civique au sein d'une municipalité, c'est ce qui lui a permis d'être en contact avec les personnes âgées et se découvrir l'intérêt pour leur accompagnement. Elle avait des appréhensions vis-à-vis de la dépendance et des pathologies mais la formation lui a permis de consolider son projet Alexia, annexe 37
 ID 3 MFRY- GP3 Posture Expert	Nom Isaure Age 20 -29 ans Genre F Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Isaure travaillait en tant qu'agent de service hospitalier à la restauration d'un EHPAD. Mais elle souhaitait être davantage en relation avec les personnes accompagnées. Elle souhaitait essayer de voir comment cela se déroule à domicile. Elle a une formation dans le même secteur Isaure, annexe 38
 ID 4 MFRY- GP 3 Posture Expert	Nom Cassandre Age 20-29 ans Genre F Situation familiale Mariée Nombre d'enfant 2 Diplôme CAP	Cassandre était ASH en structure, elle se chargeait de l'entretien des chambres dans un EHPAD. Elle a souhaité avoir davantage de relations avec les personnes accompagnées. Elle a un CAP dans le domaine. Dans ses projets à terme, elle souhaite devenir aide soignante. Cassandre, annexe 39
 ID 5 MFRY- 3 Posture Qualification	Nom Liana Age 30-39 ans Genre F Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 2 Diplôme DNB	Liana a une formation de secrétariat dont elle n'a pas obtenu le diplôme, elle a eu ses enfants et s'est occupée de sa grand-mère. Elle est seule avec ses deux enfants et son entourage familiale semble absent. Elle a peu confiance en elle et met en évidence le fait que la formation lui permet de se sentir capable. Liana, annexe 40
 ID 6 MFRY - 3 Posture Expert	Nom Ana Age 20-29 ans Genre F Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Ana a eu un premier contrat court en aide à domicile et s'est dit que c'est cela qu'elle voulait faire. Son projet, à l'entrée de formation est de travailler à domicile. Elle n'a pas le permis et est en cours de le passer. Elle a du soutien dans sa famille. Ana
 ID 7 MFRY 3 Posture Qualification	Nom Léa Age 20-29 ans Genre F Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Léa a obtenu son CAP et, comme elle n'avait pas le permis, elle a eu des difficultés à trouver un emploi. Elle s'est alors occupée de sa grand-mère qui était atteinte d'Alzheimer. Lorsque celle-ci est décédée, elle a commencé à chercher de nouveau un emploi, davantage dans l'optique de travailler au domicile des personnes âgées. Léa
 ID 8 MFRY- 3 Posture Qualification	Nom Alizée Age 30-39 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 3 Diplôme DNB	Alzée n'a pas travaillé depuis 2010 car elle a eu ses enfants, puis son conjoint a eu des problèmes de santé. Son objectif, en entrant en formation, est de trouver un travail car son mari et ils souhaitent acheter leur maison. Elle mentionne la difficulté à reprendre la formation avec ses trois enfants

 ID 9 MFRY 1 Posture Orientation	Nom Marceau Age 20-29 ans Genre M Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme Bac	Marceau a une formation initialement orientée vers le commerce. Cependant, avec les petites expériences qu'il se fait, il se rend compte que ce n'est pas ce mode de relation qu'il souhaite. Son projet en entrant en formation, est de se former dans le domaine mais de préciser son orientation. Il souhaite davantage travailler avec les enfants Marceau, annexe 44
 ID 10 MFRY 1 Posture Orientation	Nom Amina Age 20-29 ans Genre F Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme DNB	Amina est récemment arrivée en France, elle découvre autant le pays que le métier. Son souhait est davantage de travailler dans le domaine du soin. Cependant, elle découvre tout autant la culture que les réactions face à sa différence de couleur. Amina, annexe 45
 ID 11 MFRY 1 Posture Insertion	Nom Anouk Age 40-49 ans Genre F Situation familiale Divorcée Nombre d'enfant 2 Diplôme CAP	Anouk, annexe 46 est divorcée, elle a eu de nombreux travaux différents mais sans jamais obtenir de sécurité elle a toujours été précaire. Son objectif à travers la formation, est de parvenir à obtenir un emploi stable. Elle s'occupe de ses deux filles. Elle entre en formation afin de construire également sa légitimité.
 ID 12 MFRY 1 Posture Expert	Nom : Lisa Age 50-59 ans Genre F Situation familiale Mariée Nombre d'enfant 1 Diplôme CAP	Lisa connaissant déjà la MFR car elle a passé un CAP petite enfance il y a quelques années. Elle a également de l'expérience dans le domaine de l'aide à domicile mais a quitté le secteur car elle n'avait pas assez d'heure de travail. Elle revient dans le domaine, la formation est destinée à lui permettre de réactualiser sa pratique VD
 ID 13 MFRY 2 Posture Orientation	Nom : Kylian Age 20-29 ans Genre M Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Kylian, annexe 48 a un CAP dans un domaine où il n'a pas vraiment exercé. Avec le soutien de sa mère, aide soignante il développe le projet de s'insérer dans le secteur. Mais il a quelques difficultés scolaires qui entraînent son échec au concours d'entrée. Il se dit alors, après une remise à niveau et un accompagnement au projet, que la formation ADVF lui permettra d'avoir des dispenses
 ID 14 MFRY 2 Posture Insertion	Nom : Lucia Age 20-29 ans Genre F Situation familiale Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Lucia a un CAP. Elle ne parvient pas à trouver du travail, n'a pas le permis. Lorsque sa mère lui propose de suivre cette formation avec elle elle accepte. Elle a un Cap dans le domaine de l'entretien. Lucia, annexe 49
 ID 15 MFRY 2 Posture Orientation	Nom : Blanche Age : 20-29 ans Genre F Situation familiale célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Blanche a passé un bac scientifique qu'elle n'a pas obtenu. Elle a été suivie par la mission locale qui lui a proposé d'essayer le métier d'aide à domicile avec des stages. Etant donné qu'elle avait un projet orienté vers la médecine elle s'est dit qu'elle était dans le même domaine. Elle s'y retrouve et prend plaisir dans la relation avec les personnes âgées à domicile Blanche, annexe 50
 ID 16 MFRY 2 Posture insertion	Nom : Augustin Age 20-29 ans Genre M Situation familiale célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Augustin a fait divers remplacements et activités bénévoles avec les personnes âgées. Il est en relation avec l'hôpital où il fait tous ses stages depuis deux ans. Il souhaite finir la formation pour ensuite poursuivre en tant qu'aide soignant en se formant au sein de l'hôpital. Il aime le travail de nuit Augustin, annexe 51

 ID 17 MFR Y 2 Posture Insertion	Nom : Noellie Age 30-39 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 4 Diplôme DNB	Noellie a travaillé dans un camping. L'été qui précède l'entrée en formation elle discute avec le maire du village qui prospecte car il a besoin de remplaçant à la maison de retraite. Elle entre en formation à la suite de cet échange. Ses stages se sont tous réalisés dans les différents services municipaux. Elle est en formation avec sa fille Lucia Noelle annexe 52
 ID 18 MFR Y 2 Posture Insertion	Nom Clémence Age 50-59 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 3 Diplôme CAP	Clémence, annexe 53 a travaillé dans le domaine de la vente pendant de nombreuses années et pour diverses enseignes. Elle voulait faire autre chose. Au cours des échanges avec la conseillère pole emploi, celle-ci lui propose d'essayer dans le domaine, une formation débute quelques jours plus tard.
 ID 19 MFR Y 1 Posture Expert	Nom Aline Age 30-39 ans Genre F Situation famil Célibat Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Aline a une formation dans le domaine de l'enfance, un CAP. Elle a une pratique de garde d'enfant qui lui permet de se rendre compte que ce n'est pas ce qu'elle souhaite faire. Connaissant un peu les MFR elle s'engage dans la formation pour se destiner davantage au travail avec les personnes âgées. Aline, annexe 54
 ID 20 MFR Y1 Posture Expert	Nom Jeanne Age 30-39 ans Genre F Situation familiale Mariée Nombre d'enfant 2 Diplôme Bac	Jeanne, annexe 55 a travaillé pendant plusieurs années dans le domaine de l'enfance. Elle a une formation spécialisée dans ce domaine. Un BPJEPS. Au cours de l'échange on comprend qu'elle a souhaité changer de domaine suite à une expérience professionnelle difficile. Etant donné qu'elle s'est occupée de la mère de son mari, elle se lance.
 ID 21 MFR Y 1 Posture Qualification	Nom Maelle Age 30-39 ans Genre F Situation familiale Union L Nombre d'enfant 0 Diplôme CAP	Maelle, annexe 56 est une ancienne élève de la MFR. Sa mère y a même été monitrice. Elle est reconnue handicapée. Dans le cadre de sa scolarité elle a arrêté après le CAP. Elle s'est ensuite occupée de sa grand mère. Elle a eu recours à des formations et accompagnement afin de lui permettre de passer son permis et de préciser son projet.
 ID 22 MFR Y 1 Posture Qualification	Nom Mina Age 40-49 ans Genre F Célibat Nombre d'enfant 5 Diplôme sans Diplome	Mina a arrêté l'école très tôt, après le CM2. Elle a 5 enfants et deux petits enfants. Elle a peu confiance en elle. Elle a postulé à différents endroits sans être prise. Puis a été conseillée par pole emploi pour contacter la MFR. Son projet est de travailler au domicile des personnes âgées Mona, annexe 57
 ID 23 MFR Y 2 Posture Qualification	Nom Valentine Age 50-59 ans Genre F Mariée Nombre d'enfant 5 Diplôme CAP	Valentine, annexe 58 a travaillé pendant longtemps dans le domaine mais a arrêté pour prendre en charge sa fille qui est handicapée. Elle a été inactive pendant deux années. Dans le cadre de la formation, elle cherche davantage le moyen d'accéder aux métiers de la petite enfance
 ID 24 MFR Y 2 Posture Insertion	Nom Elsa Age 30-39 ans Genre F Union L Nombre d'enfant 3 Diplôme CAP	Elsa s'est occupée de ses enfants. Une fois qu'ils sont entrés à l'école elle a désiré s'orienter vers les métiers de l'aide à domicile. Car elle avait apprécié s'occuper de sa grand-mère. Elle a un emploi prévu en CDD qui devrait se prolonger par une embauche. Elsa, annexe 59

Annexe 18 - Etude des postures des alternants

1- Posture d'expertise



La figure ci contre reprend sous forme de nuage de mot les mots les plus fréquemment employés par les alternants ayant une tendance posturale orientée vers l'expertise. Ainsi, la formation vise à commencer, à travailler des techniques, à se donner le temps pour connaître le secteur.

Figure 59 - Accomplissements visés par les alternants en posture « expert »

Les personnes ayant adopté une posture orientée vers l'expertise sont majoritairement sans enfants et diplômées d'un CAP ou d'un Baccalauréat. Les personnes orientées vers l'expertise peuvent avoir des choix de terrain de stage plus ciblés. Même si elles ont un choix professionnel assumé vers le métier auquel elles se destinent, leur identité professionnelle est en conversion. Ainsi, le besoin de reconnaissance professionnelle reste très marqué malgré une certaine conscience de ses propres compétences. Ainsi, Octave, expliquant qu'il avait encadré d'autres alternants à la MFR à la demande des moniteurs indique « Quand on te fait confiance comme ça, c'est que tu sais faire. C'est la meilleure des reconnaissances » (Octave, annexe 70).

Si nous portons un regard sur éléments quantitatifs des discours des alternants en posture d'experts (cf. annexe 20), nous constatons, assez paradoxalement, qu'ils développent le moins ce qui se déroule en stage (24%). A contrario, ils font parti de ceux qui développent le plus les situations de formation à distance (16%) ou au centre de formation (16%). C'est également le groupe qui développe le moins l'ensemble de son discours⁹² au regard des autres type de postures d'alternant identifiées.

Mise en capacité et reliances en formation en situation de travail

Les personnes ayant une posture orientée vers l'expertise, comme toutes celles engagées dans les deux parcours de formation étudiés, visent le développement de leurs apprentissages professionnels. Cependant, de par les expériences et connaissances antérieures à la formation, les comportements et stratégies seront un peu différentes. Ainsi, vis-à-vis de la formation en situation de travail, nous reprenons dans la Figure 60 les mots les plus employés par les alternants en posture d'expertise vis-à-vis de la formation. En complément, l'analyse qualitative des discours des alternants a donné lieu à une formalisation synthétique.

⁹² 4800 mots en moyenne contre 8000 pour les personnes en postures « polyvalent »

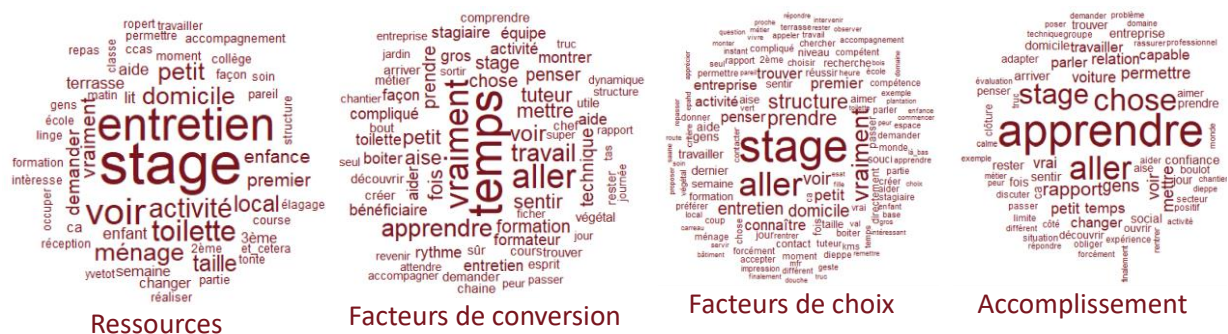


Figure 60 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « experts »

Les ressources mises en évidence par les alternants ayant cette posture sont en premier lieu les activités. Cependant, ils indiquent également le fait de demander et de pouvoir observer les tâches et activités.

Facteurs de choix

Les experts vont en stage pour développer « vraiment » leurs compétences. Ils pensent au choix de stage et prennent appuis sur ce qu'ils connaissent déjà : les entreprises, leurs activités, les « gens » pour structurer cette stratégie. « *Je savais où demander parce que je connaissais du monde et où est ce qu'ils travaillaient je savais qu'ils cherchaient des stagiaires* » (Noelie annexe 52). Ils prennent contact directement en se déplaçant ou par téléphone auprès des structures ou des entreprises. Ils s'appuient également sur leur expérience antérieure dans leur perception des activités et de leur propre réussite. Ils utilisent un vocabulaire plus précis pour les types d'activités et d'emploi (structure, domicile, entretien, entreprise, aide) et moins le terme générique de stage.

Facteur de conversion

Nous nous attachons ensuite aux facteurs de conversion. De la même manière que pour les facteurs de choix, nous observons plus spécifiquement les facteurs de conversion mis en évidence en fonction des différentes tendances posturales identifiées dans la Figure 61. Ces facteurs participent positivement ou négativement à l'usage des ressources mobilisables dans la situation, ici, l'apprentissage en situation de travail. En fonction des tendances posturales observées, nous constatons certaines différences. Ainsi l'expert, considère l'environnement de stage en ce qu'il permet à la fois pour travailler et pour apprendre, là où les personnes qui adoptent une posture insertion indiquent d'abord la possibilité donnée de travailler, notamment en faisant confiance au stagiaire.

Accomplissement

Si les personnes en posture d'expert ou d'insertion indiquent également leur capacité, c'est dans le sens d'une conscience opérationnelle de leur aptitude

En formation présentielle au centre

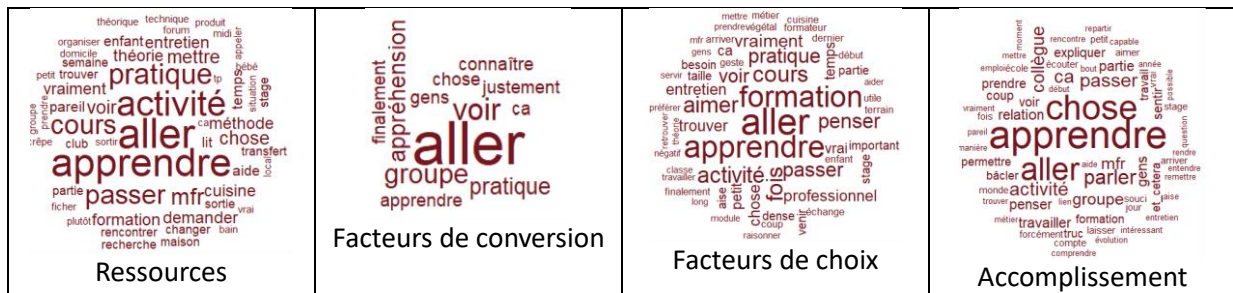


Figure 61 - Nuages de mots - la formation présentielle au centre des alternants « experts »

Les alternants en posture d'expert indiquent de manière équilibrée les activités pratiques et théoriques en tant que ressources au service des apprentissages. Octave indique ainsi « on a une partie d'activités pratiques et après on a des activités en salle de classe ».

Cassandra, « à la MFR on a beaucoup de théorie, donc de cours et on a aussi de la pratique. Donc c'est tout ce qui est technique donc on apprend l'entretien des locaux, comment nettoyer les vitres, les sols, les protocoles ». Les alternants des deux groupes identifiés, pour cette posture, semblent moins homogènes que pour les autres postures identifiées. Ainsi, les alternants en formation BP mettent davantage en évidence les activités alors que les alternants d'ADVF indiquent les apprentissages. Ainsi, nous pouvons considérer que pour les personnes ayant cette posture de formation, est considérée comme ressource au centre de formation toute activité pratique ou théorique en lien avec la visée de développement professionnel.

Pour les postures d'alternant dans une dynamique de développement d'expertise, ce qui est mis en évidence c'est l'action, le fait d'être mis en situation active. Ils mettent également en avant l'expertise des moniteurs en indiquant « les formateurs amènent déjà leur vécu parce qu'ils sortent tous, d'un milieu professionnel. On sait que c'est des gars qui ont bossé avant et qui connaissent le métier parce qu'on voit tout ce qu'ils sortent comme termes, il faut quand même des années... » Octave, annexe 70. « Dès que ça peche quelque part, on va en parler et puis on va revoir les bases qui posent problème pour s'améliorer » (Isaure, annexe 38).

Le facteur de choix qui prédomine pour les personnes en recherche d'expertise c'est le fait d'aimer l'activité « j'aime bien toujours remettre ça, je préfère que ce soit parfait » (Cassandra, annexe 39). Ce goût pour l'activité peut à la fois être lié à la réussite de celle-ci « à chaque fois qu'il fallait repasser, je donnais même des conseils aux collègues [...], j'aime bien, moi, repasser » (Lisa, annexe 47). Le goût peut également être orienté vers les savoirs professionnels « j'aime bien les cours en classe [...] c'est là où j'échange plus avec les formatrices, où je prends le plus de notes » (Aline, annexe 54). « J'ai choisi cette formation parce que c'est vraiment quelque chose qui me plaît et j'avais beaucoup de connaissance de base avant de venir en fait » (Marius, annexe 63). Les personnes dans une posture d'expertise ont un choix guidé par leur intérêt pour le métier à la fois en termes d'activités mais également en termes de savoirs professionnels.

Ainsi, pour les personnes avec une posture d'expert, ce qui est mis en évidence c'est la capacité à parler Jeanne « quelques années en arrière, je ne sais pas si j'aurais fait cette démarche de lui en parler » (Cassandra, annexe 39) « même là, je n'aurai jamais fait ça, parler en visio avec vous, genre, je n'aurai jamais été capable, il y a une évolution de la capacité à communiquer avec les autres, le fait d'être en groupe ». Les alternants experts parlent de collègues que ce soit pour la formation ou pour le terrain professionnel.

En formation à distance

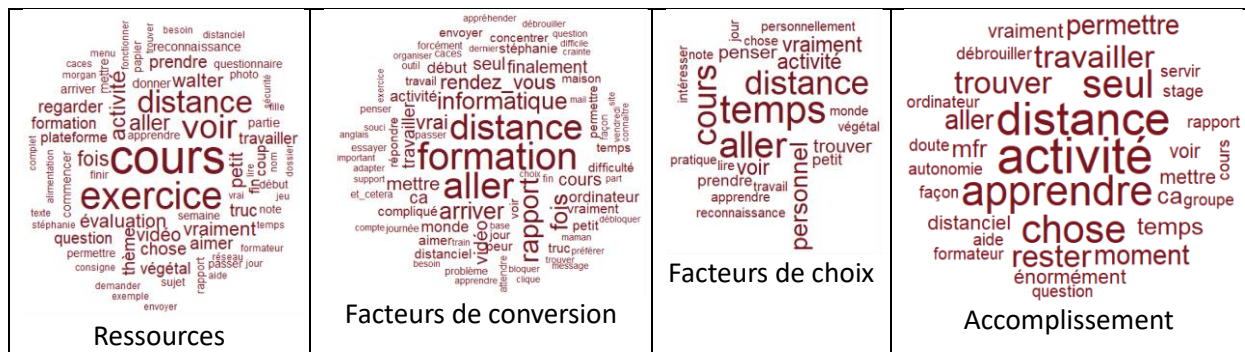


Figure 62 - Nuages de mots - formation à distance des alternants « experts »

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Le projet professionnel et de formation est situé dans une continuité professionnelle. Les expériences professionnelles antérieures sont vues comme complémentaires de celles de formation. Le projet professionnel est défini à l'entrée en formation et se renforce en cours de formation
Ethique	Attention portée à la qualité du travail Le projet personnel est défini et s'appuie sur une certaine conception de la qualité du travail et de la relation
Socioculturelle	Attaché au geste et à la pratique - ne se met pas en avant en dehors de l'action
Cognitive	Se réfère à des connaissances professionnelles acquises antérieurement par la formation ou l'expérience
Praxéologique	Attention portée au tour de main au compagnonnage professionnel pour apprendre Rapport opérationnel au savoir
Psychoaffective	Rapport à soi professionnel assez solide - fort rapport au métier Rapport à soi personnel en recherche de reconnaissance - identité en construction ou mutation

Tableau 44 - Posture « expertise » des alternants

2- Posture d'insertion



Figure 63 - Accomplissements visés par les alternants en posture insertion

La figure ci contre reprend sous forme de nuage de mot les mots les plus fréquemment employés par les alternants ayant une tendance posturale orientée vers l'insertion. Ainsi, la formation vise à travailler commencer un travail, un emploi.

Si nous portons un regard quantitatif sur les discours des alternants adoptant une tendance posturale que nous avons nommée « insertion », la partie du discours sur leur parcours et sur les accomplissements réalisés à travers la formation dans sont ensemble sont plus particulièrement développés, en cela, ils sont proche des alternants adoptant une posture de qualification. Un autre élément marquant est à noter, pour les personnes adoptant cette posture, ce sont celles qui développent le moins des situations interface vécues au travers de leur parcours.

En formation en situation de travail

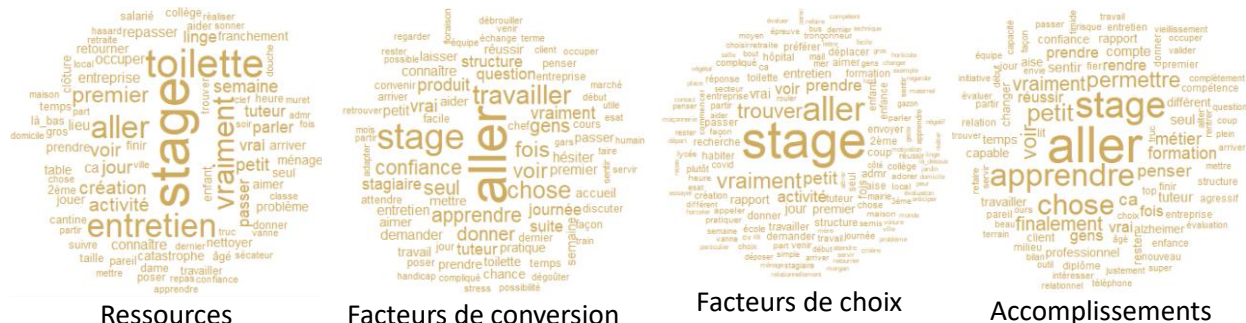


Figure 64 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « insertion »

Facteur de choix

Les alternants en posture d'insertion mettent en place leur recherche de stage en parallèle avec une stratégie d'insertion, leur choix de structure est alors en relation avec l'intention de « trouver » un stage qui puisse être un emploi. Ainsi, ils déclinent les stages successifs au regard de cette stratégie, demandent s'il y a de l'emploi, font des sélections en fonction d'une proximité future des structures d'emploi et de leur lieu d'habitation. Les facteurs de choix sont orientés vers une efficacité du stage au service du retour à l'emploi. « J'ai eu aucune difficulté à trouver des stages parce que vu où j'habite géographiquement et même pour trouver du travail ça va être plus facile » (Antonin, annexe 67). Les postures insertion envoient des mails.

Facteurs de conversion

Les tenants de la posture insertion mettent en évidence les opportunités de faire seul, en autonomie, les activités parmi les premiers facteurs de conversion. Les postures d'orientation et de qualification considère le stage au regard des possibilités d'apprendre.

Accomplissement

Si les personnes en posture d'expert ou d'insertion indiquent également leur capacité, c'est dans le sens d'une conscience opérationnelle de leur aptitude

En formation présentielle au centre



Figure 65 - Nuages de mots - formation en centre des alternants « insertion »

Les alternants adoptant une posture d'insertion indiquent également les cours et les activités pratiques mais ils mettent davantage l'accent sur le déroulement de l'activité, sur la manière dont elle s'est passée. Ainsi, une ressource de formation pour les personnes en posture d'insertion, tient particulièrement à leur appréciation de la qualité du formateur « [l'intervenant en permaculture], j'adore, top, génial, on a passé 4 jours là bas, j'aurai bien passé 2 semaines, vraiment génial » (Frédéric, annexe 60). « Ici, la formation, je trouve qu'ils apprennent bien aussi » (Anouk, annexe 46). Ce qui est ressource c'est ce qui soutient la façon d'apprendre : le groupe qui s'entraide (Anthony, annexe 65), le formateur impliqué (Anthony, annexe 65)

Pour les postures d'insertion ce qui fait facteur de conversion principal c'est à la fois l'intérêt qu'il porte à l'activité à réaliser (en fonction de son projet). Par exemple, Augustin qui a un projet très ciblé vers les métiers de la dépendance explique « Par rapport à mon projet professionnel, je trouve utile ce qu'on voit avec les personnes âgées ». Pour Anouk, le facteur de conversion important est lié au groupe, aux relations établies entre les membres, qui s'entendent bien mais également le fait que ce soit un *petit groupe*.

Ce qui compte pour les personnes ayant une posture d'insertion c'est davantage la pratique, la théorie est reconnue comme utile mais le fait de *voir faire c'est vraiment important* (Clémence, annexe 53). « Quand on voit tout ce qui est à apprendre entre les arbustes, les arbres, les conifères, les vivaces et puis tout ce qu'il y a c'est énorme » (Antonin, annexe 67)

Pour les personnes avec une posture d'insertion, Antonin insiste sur le stress et sur l'empathie qu'il a dans les situations stress qui lui font perdre confiance en lui. Il a ainsi réalisé cela au travers de différentes situations dans la formation. En ayant travaillé de nuit une bonne partie de sa vie professionnelle, cette tendance hypersensible, lui apparaît de manière marquée dans la situation de formation. Si la situation de Antonin et de sa découverte des effets du stress, n'est pas obligatoirement significative de l'ensemble des personnes en posture d'insertion, la dimension de reprise de confiance est partagée « ça m'a aidée en prenant confiance en moi, plus, parce que me

dire qu'à 50 ans je n'aurais jamais pensé que j'aurai pu me reconstruire, déjà, professionnellement » (Anouk, annexe 46)

En formation à distance

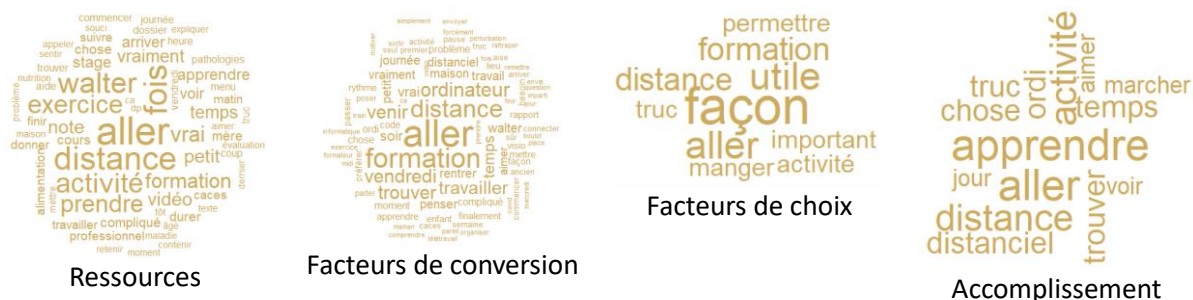


Figure 66 - Nuages de mots - FOAD des alternants ayant une tendance posturale « insertion »

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Des expériences professionnelles dans et en dehors du domaine professionnel visé par la formation. Pas de grandes expériences dans le métier avant l'entrée en formation.
Ethique	Adhésion aux valeurs du métier - soin au végétal soin aux personnes Attention portée à sa propre insertion professionnelle dans ses choix dans le parcours
Socioculturelle	Le travail est considéré comme important dans l'épanouissement personnel mais l'attention est davantage portée à des équilibres entre professionnel et personnel. La stratégie mise en place est orientée vers l'emploi.
Cognitive	La formation est vue comme une manière d'optimiser le retour à l'emploi
Praxéologique	Possible tendance à sélectionner les savoirs directement estimés utiles au projet d'insertion.
Psychoaffective	Si le projet de formation est justifié par un goût pour les activités, la vibration par rapport au métier n'est pas une passion ou une vocation La réalisation de soi dans son métier n'est pas mise en évidence mais davantage les équilibres vie personnel/ travail et l'accès à l'emploi.

Tableau 45 - Posture « Insertion » des alternants

3- Posture d'orientation



Figure 67 - Accomplissements visés par les alternants en posture d'orientation

La figure ci contre reprend sous forme de nuage de mot les mots les plus fréquemment employés par les alternants ayant une tendance posturale d'orientation. Ainsi, la formation vise à commencer, aller voir comment les choses se passent en vrai

Si nous portons un regard sur les aspects quantitatifs des discours des alternants en posture d'orientation, ils sont ceux qui sont le plus proche de la moyenne du panel total. Cela s'explique notamment par un nombre plus important d'alternant dans cette posture (12 sur les 40 interrogés).

En formation en situation de travail

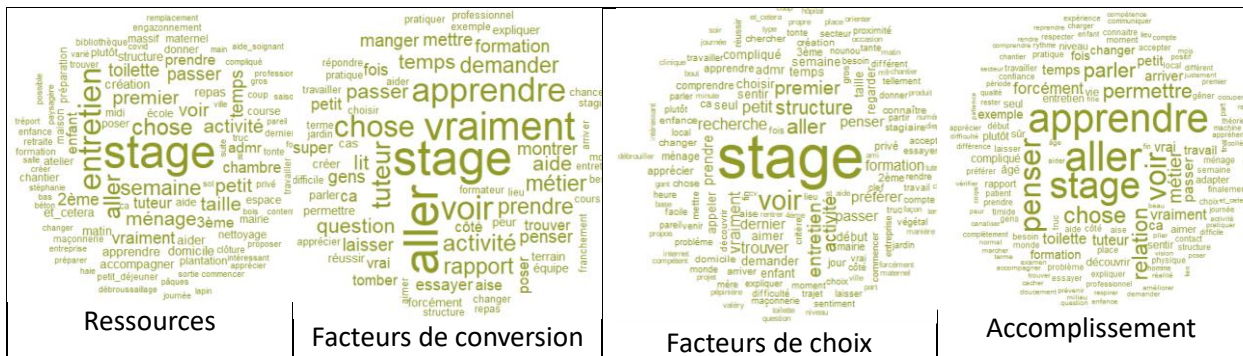


Figure 68 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « orientation »

Facteurs de choix

Pour ce qui concerne les personnes qui adoptent une posture d'orientation, les facteurs de choix sont orientés sur une intention de voir, de regarder le métier pour pouvoir ensuite déterminer ses préférences, ses choix en fonction de ce qu'on a aimé, de ce qu'on a « senti ». Ainsi, dans la posture d'orientation les facteurs de choix des stages sont à la fois orientés vers l'intention de « voir différents types de structures » (Ines, annexe 74), voir des « choses différentes » (Manon, annexe 71). Cette exploration permet de « se voir », se projeter dans une activité « je me vois plus en pépinière qu'en entretien » Manon. Pour les alternants adoptant une posture d'orientation comme de polyvalence ont des facteurs de choix de stage orientés vers la formation.

Facteurs de conversion

Les personnes ayant une posture d'orientation vis-à-vis de la formation mettent davantage en évidence le fait de demander, de poser des questions, notamment sur le métier ou les activités.

Accomplissement

Pour les personnes en posture d'orientation l'accomplissement mis en évidence est davantage la découverte du métier au sens large

En formation présentielle au centre

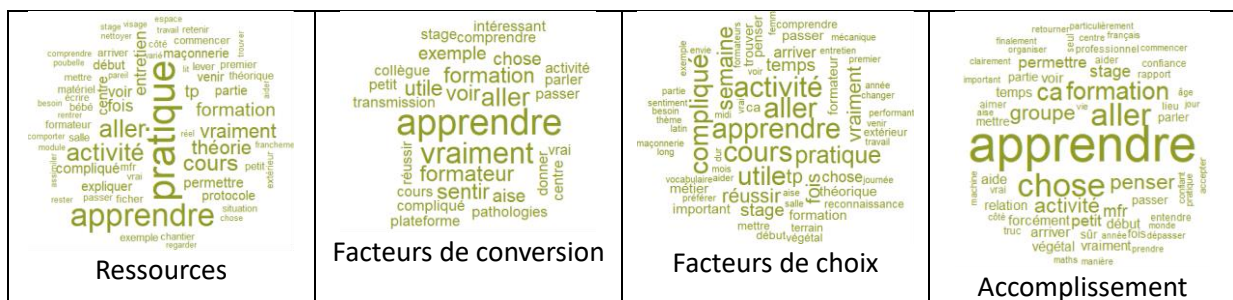


Figure 69 - Nuages de mots - formation au centre des alternants « orientation »

Les alternants en posture d'orientation accordent une valeur plus importante à la pratique en tant que ressource au centre de formation. La possibilité de réaliser des activités pratiques est mise en avant, plus que les situations de cours théoriques, qui sont néanmoins mentionnées. Ce qui est particulièrement mis en avant par les personnes en posture d'orientation, c'est la possibilité de répétition de l'activité. La ressource est alors considérée comme telle car elle permet une forme d'entraînement. Ainsi, par exemple, Alexia explique « chaque fois on a peur de faire tomber » ou « la première fois c'était compliqué ». Justine décline une situation de travaux pratique où « On faisait comme si on rentrait pour la première fois chez une personne aidée » (Justine, annexe 36). Ainsi, ce qui est considéré comme caractère de ressource important du point de vue des alternants en posture d'orientation c'est la possibilité de recommencer l'activité et, d'une certaine manière, la sécurité de réalisation offerte par l'activité de travaux pratique par rapport à l'activité professionnelle.

Les personnes en posture d'orientation sont les seules à ne pas aborder le groupe. Le facteur de conversion principalement mentionné est le formateur et la manière dont il accompagne vraiment, dont il écoute vraiment, ce qui permet de vraiment apprendre. Ils indiquent également les démarches personnelles qu'ils mettent en œuvre ou non pour apprendre. « Elle cherchait pour vraiment qu'on comprenne » (Justine, annexe 36). « Il n'y a pas de surprise c'est en apprenant qu'on réussit » (Kylia, annexe 48). « Ce qui nous aide [...] d'abord ce sont les formateurs » (Gauthier, annexe 66).

Pour les personnes qui sont davantage dans une posture d'orientation, l'intérêt pour la pratique est également mis en avant mais certaines activités sont mises en évidence comme plus compliquée, ainsi par exemple ce qui est plus compliqué ce sont par exemple les journées de TP en extérieur : la météo en hiver (Samuel, annexe 69), le fait de rester assis en salle (Thibault, annexe 68), les activités de maçonnerie (Manon, annexe 71), la reconnaissance des végétaux (Victor, annexe 72) « bon après, voilà, c'est chacun son truc [...] tu ne peux pas être bon partout » (Samuel, annexe 69). L'utilité des activités pratiques associées à des supports théoriques est mise en évidence (Blanche, annexe 50).

Pour les alternants en posture d'orientation, ce qui est davantage source d'apprentissage, c'est la relation aux autres dans le groupe, par rapport à la solidarité (Alexia, annexe 37), la tolérance (Thibault, annexe 68) l'entraide (Ines, annexe 74). En fonction des alternants, ils mettent également en avant le fait qu'ils aient découverts qu'ils pouvaient se former, apprendre (Manon, annexe 71) « j'arrive à suivre les cours et puis apprendre quand même, je n'étais pas sûr au départ d'y arriver, pas tellement, non, c'est sûr. (Victor, annexe 72) » Gauthier nous dit « les activités à la MFR m'ont appris que je pouvais retenir autant de choses »

En formation à distance

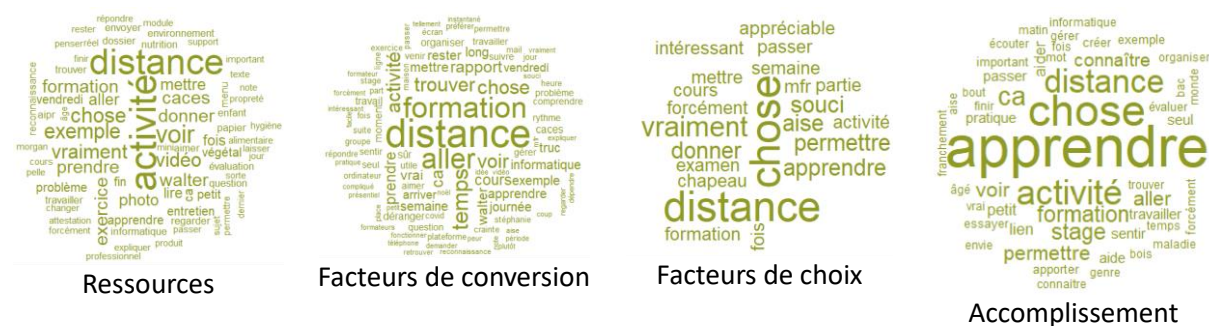


Figure 70 - Nuages de mots - FOAD des alternants « orientation »

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Personnes en situation de reconversion ou d'affinement du projet professionnel Pas ou peu d'expérience dans le secteur choisi
Ethique	La formation correspond à un choix éthique plus en cohérence avec les valeurs affirmées par la personne (contact humain, rapport à la nature, ...) au regard de ses expériences antérieures
Socioculturelle	Identification de la formation comme moyen de connaître le métier et les gestes professionnels du fait de l'alternance proposée
Cognitive	Conscience de ne pas avoir les connaissances professionnelles du secteur
Praxéologique	Une première vie professionnelle - des parallèles ou des comparaisons entre la nouvelle orientation et celle qu'il quitte Pas de difficultés particulières dans le rapport au savoir
Psychoaffective	Des doutes sur les choix de formation ou d'orientation professionnelle posés

Tableau 46 - Posture « Orientations » des alternants

4- Posture polyvalent

Les alternants ayant une posture « polyvalente » sont ceux qui développent le moins la dimension biographique de l'entretien (parcours antérieur, accomplissement visé et réalisé)

D'un point de vue quantitatif, le discours des alternants adoptant une posture de polyvalence est marqué par quelques particularités. En moyenne ce sont ceux qui produisent le discours le plus développé de notre population (8000 mots en moyenne). Ils développent le moins les aspects plus biographiques que ce soit sur leur parcours, ou les accomplissements visés ou réalisés vis-à-vis de la formation. À l'inverse, ce sont ceux qui développent le plus les situations interface vécues au sein de leur parcours (17% du discours).



La figure ci contre reprend sous forme de nuage de mot les mots les plus fréquemment employés par les alternants ayant une tendance posturale de polyvalence. Ainsi, la formation vise à se faire une idée large du métier et de ses connaissances

Figure 71 - Accomplissements visés par les alternants en posture polyvalent

En formation en situation de travail

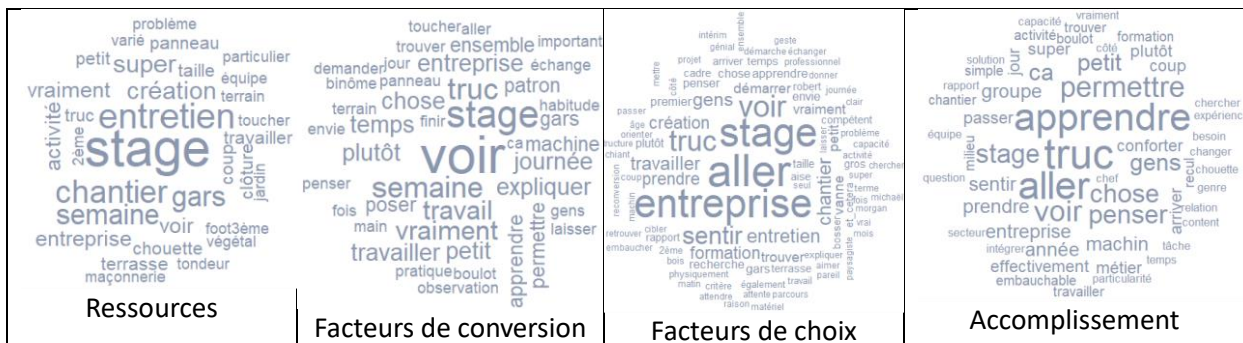


Figure 72 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « polyvalents »

Facteur de choix

Là où la posture orientation vise la découverte, la posture polyvalent vise, en plus, l'apprentissage global du métier. L'objectif est de voir les « trucs du métier » en situation de chantier qu'il soit d'entretien ou de création. L'importance est donnée aux structures qui prennent le temps de l'apprentissage, qui joue le jeu de la formation. Cette sélection de structure est soutenue par la connaissance, par le centre de formation, du réseau des entreprises. Ainsi, pour les personnes adoptant une posture polyvalente, le choix, à l'issue de la formation, ne sera pas vraiment discriminé par les activités mais davantage par le type d'entreprise et comment ils s'y sentent.

Facteur de conversion

Les alternants en posture polyvalente envisageront les conversions qui lui permettront de « voir les trucs » du métier. Les ressources de cet environnement sont également envisagées d'abord du point de vue du travail au service d'apprentissages.

Accomplissement

Pour les postures « polyvalent » précisent davantage les accomplissements également d'un point de vue opérationnel, sur les apprentissages métiers en termes de gestes et techniques

En formation présentielle au centre

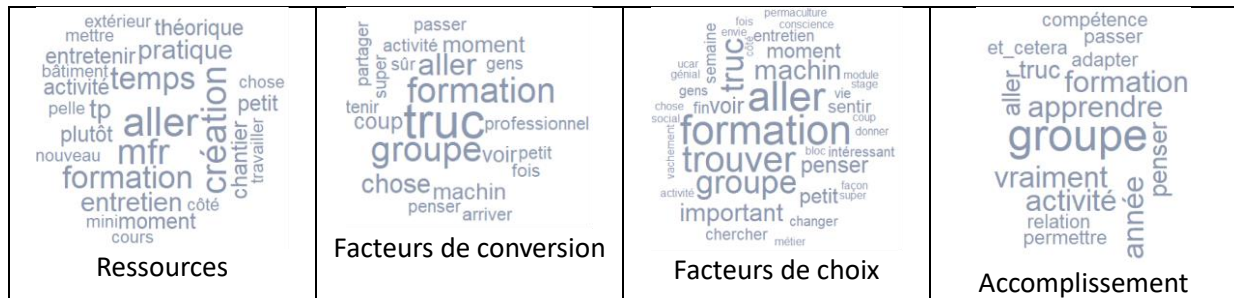


Figure 73 - Nuages de mots - formation présentielle des alternants « polyvalents »

Les alternants qui adoptent une posture polyvalente accordent une importance à une certaine complétude de la formation. « Les activités de formation proposées il y a à la fois du théorique et du pratique qui balaie le paysage en création, entretien...enfin on a fait un petit peu tous les spectres du métier » (Baptiste, annexe 64). Au-delà, ils sont attachés, de manière plus importante à la temporalité. Cela prend forme sur deux aspects, à la fois vis-à-vis des moniteurs, ce qui est mis en avant comme important c'est le fait qu'« ils ont toujours été disponibles et plutôt ouverts pour échanger et répondre à nos interrogations sur les thématiques sur lesquelles on pouvait être un petit peu plus en difficulté ou sur lesquelles on pouvait avoir un certain besoin de soutien » (Henri, annexe 61).

Au-delà, c'est également la souplesse ou le manque de souplesse de l'organisation pédagogique qui est mise en évidence au regard de l'importance de laisser, dégager du temps pour que l'alternant puisse travailler sur certaines pratiques en fonction de ses propres demandes. « Ils faisaient en sorte de se libérer et se dégager du temps ou tout au moins nous donner du temps pour pouvoir travailler sur la mini-pelle ou autre chose » (Henri, annexe 61).

Pour les alternants en posture polyvalent « le groupe c'est hyper important pour la formation et aussi pour soi-même personnellement parce qu'au final, vu que c'est un groupe de reconversion ou de personnes adultes, tout le monde a un passé professionnel et du cou, enfin on a vraiment un groupe super, super » (Iris, annexe 75). Au-delà au centre de formation, les « polyvalents » prennent toutes les activités « au centre de formation [...] tout ce qu'on a fait m'a paru [...] intéressant, après, [...] on est là aussi pour apprendre » (Henri, annexe 61).

Pour les alternants en posture davantage polyvalent ; le groupe est mis en avant en tant de facteur de choix dans une logique d'autodétermination collective « c'est le moment où le groupe prend en charge sa formation et va chercher ses trucs » (Baptiste, annexe 64). Léandre indique, « les activités de formation c'est toujours en lien avec le métier, certaines peuvent être plus importantes que d'autres. Après je pense que ça dépend vers quoi tu veux te tourner aussi »

Les personnes qui ont davantage une posture polyvalent mettent en avant des apprentissages sociaux vis-à-vis de la relation de groupe : Léandre vis-à-vis du groupe « dans le groupe, comme je

te disais, ça m'a montré que je n'étais pas si bourru que ça, que je n'étais pas si ours, finalement » Léandre.

En formation à distance

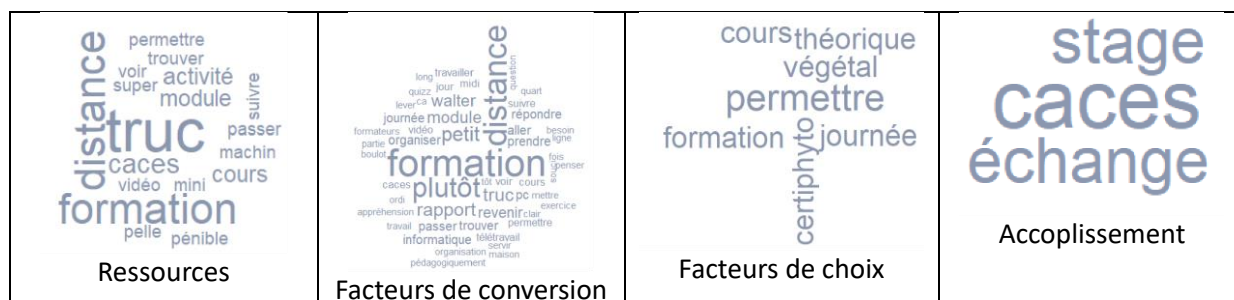


Figure 74 - Nuages de mots - FOAD des alternants « polyvalents »

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Attachement à la variété des activités par goût de l'autonomie Recherche de connaissances variées curiosité
Ethique	Une vision du professionnel qui doit « toucher à tout » pour être autonome
Socioculturelle	La polyvalence passe par les aspects techniques et de connaissance
Cognitive	Des connaissances préalables qui assurent une certaine assurance vis-à-vis de la formation même si le secteur n'est pas connu
Praxéologique	Pas d'inquiétude quant à ses capacités à vivre le métier
Psychoaffective	Attentes de professionnalisation vis-à-vis de la formation Estime de soi déjà élevée pas de réparation, pas de besoin de reconnaissance exprimé

Tableau 47 - Posture « Polyvalent » des alternants

5- Posture de qualification



La figure ci contre reprend sous forme de nuage de mot les mots les plus fréquemment employés par les alternants ayant une tendance posturale orientée vers la qualification. Ainsi, la formation vise à se mettre en action, voir comment ça se passe.

Figure 75 - Accomplissements visés par les alternants en posture de qualification

Nous avons pu observer que, dans le cadre de cette recherche, seuls des alternants de la MFR Y ont cette posture de formation. Dans leur discours, la part du parcours antérieur à la formation est plus développée que pour les autres postures (10,55%). De même, les accomplissements généraux, vis-à-vis de la formation, sont également les plus développés (12, 92% du discours) (cf. Annexe 16).

En formation en situation de travail

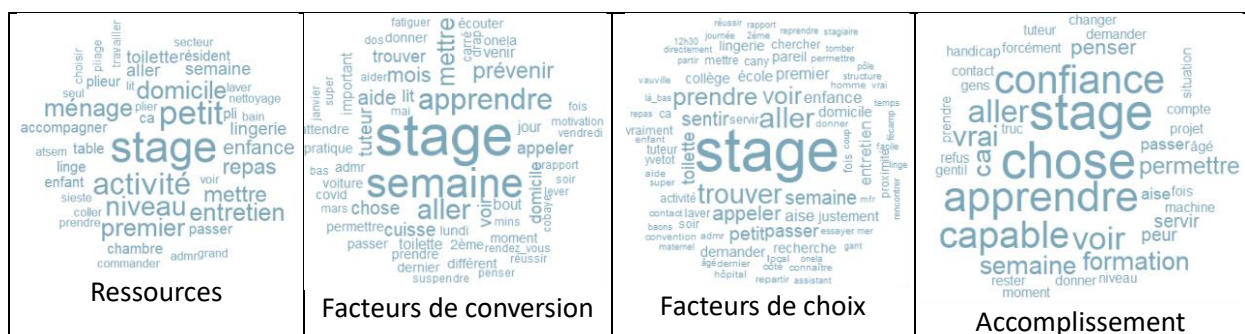


Figure 76 - Nuages de mots - formation en situation de travail des alternants « qualification »

Les facteurs de choix

Enfin, les personnes en posture de qualification mettent davantage en évidence, dans un premier temps et plus massivement, les démarches effectuées pour trouver, être pris dans un stage (trouver, prendre, appeler, demander, recherche, chercher). Elles mettent en évidence le fait qu'elles appellent pour leur recherche de stage. Le stage est destiné à « voir un petit peu comment ça se passe », déterminer les activités et si on se sent à l'aise dans leur réalisation. Ainsi les type de stage à réaliser (entretien, enfance, école, domicile, collège). La réalisation de la toilette d'un usager et la manière dont l'alternant se sent à l'aise avec cette activité est également un élément qui construit les futurs choix professionnels.

Facteur de conversion

Pour les personnes qui sont davantage dans une posture de qualification, le stage est envisagé en termes d'apprentissage où l'enjeu est à la fois la reprise d'activité et le fait de trouver ce que l'on souhaite faire.

Accomplissement

Les accomplissements réalisés sont ainsi en miroir de certaines visées déjà mises en évidence. La posture qui nous semble la plus significative est celle de qualification où, finalement l'accomplissement mis en évidence est très fortement imprégné d'une dimension personnelle. Les personnes indiquent des évolutions dans leur confiance en elle, dans leur perception de leur capacité vis-à-vis du métier. Le stage ayant permis, avec les soutiens rencontrés, notamment le tuteur, de dépasser certaines craintes ou peur vis-à-vis de leur capacité à réaliser les activités professionnelles d'un point de vue technique ou relationnel

En formation présentielle au centre

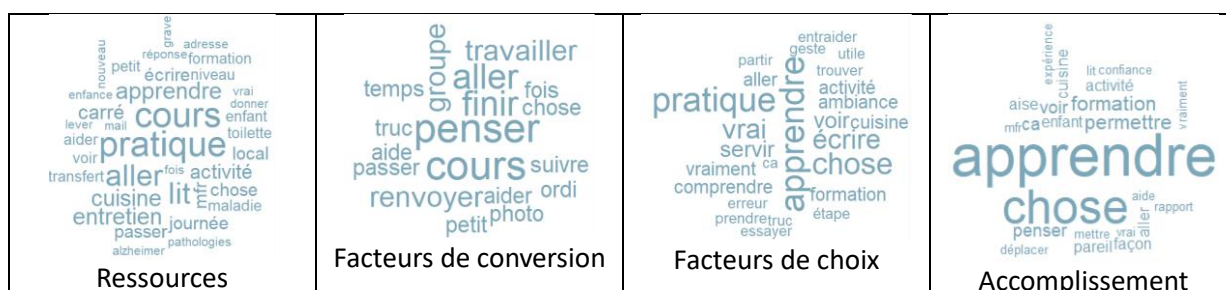


Figure 77 - Nuages de mots - formation en centre des alternants « qualification »

Les alternants qui adoptent davantage une posture dite de qualification, s'attachent plus précisément à certaines activités pratiques réalisées : réaliser le lit au carré, les travaux pratiques de cuisine, les transferts de personnes du lit au fauteuil

« A la MFR on fait tout ce qui est transfert, après aide à la toilette, cuisine, aussi l'entretien des locaux... On a des activités pratiques et après tout ce qui est les cours sur les mêmes sujets, sur tout ce qu'on apprend en fait » (Léa, annexe 42)

Ce sont également ceux qui mettent le plus en évidence l'activité d'écriture en tant que telle « on fait de l'écrit sur les différents styles de pathologies » (Alizée, annexe 43).

« Tout ce qui est écrit [...] elle nous donne des dossiers à remplir avec des documents » (Valentine, annexe 58)

Ce qui fait ressource pour les personnes en posture de qualification c'est d'abord et avant tout la pratique précise d'une activité. Même si les fiches écrites sont utiles, elles ne sont là que pour soutenir la pratique. Cette pratique d'activité a une valeur au regard d'un usage professionnel et domestique.

Les personnes en situation de qualification ne « pensaient pas que c'était aussi complexe » Alizée, mettent également un peu en évidence leur travail personnel (Liana, annexe 40) mais indiquent peu de facteurs de conversion.

Pour les personnes étant en posture de qualification le facteur de choix mis en avant est le fait d'apprendre par la pratique. Le rapport à l'écrit peut être considéré comme difficile « arrivée à mon âge, l'écrit c'est pas trop trop mon truc » (Valentine, annexe 58). Le facteur de choix important est

l'utilité des apprentissages « on apprend quand même des trucs qui servent » (Mona, annexe 57) ce qui est mis en évidence c'est l'usage possible en terme professionnel et personnel.

Les personnes en posture de qualification mettent en avant le fait qu'elles aient découvert des « choses » des pratiques professionnelles (Mona, Valentine). Elles pensaient connaître des pratiques du fait de leurs expériences familiales et/ ou professionnelles antérieures et finalement « oui, j'ai de l'expérience mais, peut-être, justement, quand je travaillais j'aurai pu faire mieux. J'apprends seulement là que je savais des choses mais finalement la formation elle me permet de me rendre compte que je pouvais faire autrement ou différemment » (Valentine, annexe 58).

En formation à distance

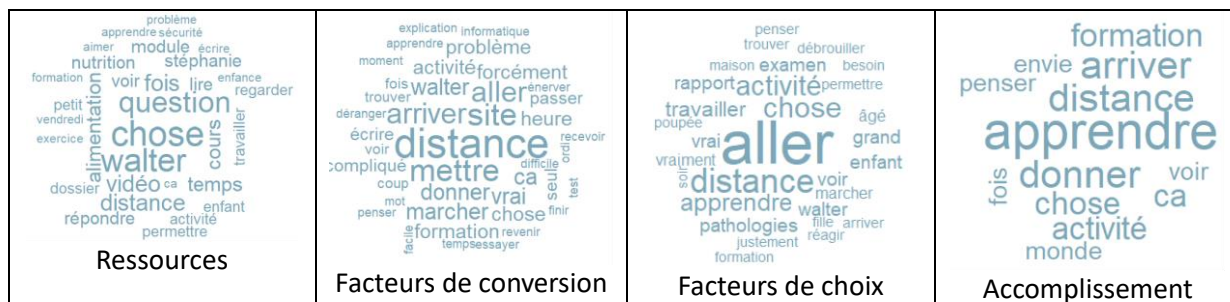


Figure 78 - Nuages de mots - FOAD des alternants « qualification »

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Rupture dans le parcours de professionnalisation, la formation est une manière de remettre un pied dans le travail
Ethique	Volonté de s'occuper des personnes âgées Souhait d'assumer sa vie familiale
Socioculturelle	Expression orale comprenant des syntaxes personnelles Tenues effacées (ne mettant pas en avant la féminité)
Cognitive	Arrêt de scolarité précoce, rapport à l'école distant
Praxéologique	Importance accordée au « diplôme pour pouvoir travailler »
Psychoaffective	Rapport à soi dégradé

Tableau 48 - Posture « Qualification » des alternants

6- Posture et formation en situation de travail

Ainsi, les facteurs de choix identifiés, en fonction des postures des alternants sont guidés par différentes intentions ou critères qui entrent dans une délibération rarement explicite.

Facteurs de choix des stages	Choix liés à ...
« Géographique »	Choix Lié aux opportunités perçues ou connues dans l'espace de projection professionnel
Représentations professionnelles	Choix Lié aux opportunités perçues ou connues de formation ou de travail dans la structure professionnelle
De développement professionnel »	Choix Lié aux opportunités perçues ou connues de réalisation et d'apprentissage de certaines activités professionnelles plus ou moins spécifiques, d'utilisation de certaines techniques ou matériel
Représentation de sa compétence	Choix Lié à la représentation de sa capacité à réaliser les activités professionnelles de la structure

Tableau 49 - Synthèse des facteurs de choix liés au stage

Ainsi, Les personnes interrogées sont plus facilement en capacité d'exprimer les facteurs de choix les ayant orientés vers tel ou tel stage. Cependant, dans les facteurs de choix, en situation, d'une manière plus fine, ils mettent en évidence une latitude de choix relative. En effet, en tant que stagiaire, sur des temps de stage courts dans une structure, le choix reste limité. Néanmoins, les facteurs de choix, pour ce qui concerne le stage, semblent bien liés à la posture adoptée par l'alternant.

Un facteur de conversion temporel se dégage de manière transverse des différents profils, il est particulièrement mis en évidence par les personnes en posture de qualification (semaine, mois, jour, dernier). Les autres alternants mettent davantage en évidence les répétitions possibles (fois), mais également la dimension temporel (temps) qui est laissée ou non pour permettre les apprentissages et les échanges. Le tuteur est également identifié par tous selon une importance variable et des rôles attendus un peu différents. Il est celui qui montre le travail (posture expert), qui répond aux questions (posture insertion), qui fait découvrir les activités (posture orientation), qui partage ses petits trucs (posture polyvalent), qui met à l'aise et aide (posture qualification).

Ainsi, les facteurs de conversion partagés par les alternants, mis en évidence dans les Figure 60 , Figure 64, Figure 68, Figure 72, Figure 76, se recoupent et se retrouvent. Les éléments observés ici croisent les études réalisées sur les apprentissages en situation de travail et les facteurs plus ou moins propices aux apprentissages dans ces situations, qui, initialement n'en ont pas la visée en toute première finalité. De notre point de vue, le croisement des techniques de traitement permet de mettre en évidence deux facteurs de conversion moins facilement identifiables. Le premier, facteur temporel, est également lié au temps du développement, temps long mais aussi au temps du dispositif, contraint. Il mériterait certainement une approche plus particulière si nous l'envisageons en termes de facteur de conversion. Le second, en filigrane et discret est un facteur de conversion positionnel lié au statut même des alternants en tant que stagiaires de la formation professionnelle.

Les accomplissements réalisés en stage indiqués par les alternants sont en forte correspondance avec les visées qu'ils formulent. A travers les entretiens, les reconstructions de sens et de cohérences peuvent toujours être mises en travail. Il n'en demeure pas moins que nous constatons

l'effets des tendances posturales identifiées sur les manières d'envisager les choix, les conversions et les réalisations visées et effectives au regard des ressources d'un apprentissage en situation de travail en tant que stagiaire. Bien entendu, les environnements étudiés ne sont pas égaux et en ce sens les constats que nous faisons au regard de notre étude seront à croiser avec les travaux plus spécifiquement orientés sur les apprentissages en situation de travail afin de croiser de manière plus fine ces tendances posturales avec les recherches du domaine.

7- Posture et formation au centre de formation

Sur les 40 alternants interrogés, 38 abordent les ressources de formation, notamment à partir des activités réalisées, soit 265 segments de textes. Les ressources identifiées au sein de la formation au centre de formation sont d'abord les activités pratiques proposées dans le cursus sous forme de travaux pratiques ou de chantiers. En fonction des postures, les ressources estimées comme telles peuvent varier.

La manière dont chacune des tendances posturales aborde les activités nous renseigne en définitive sur ce qui importe le plus. En ce sens, nous pouvons considérer que la manière dont chacune considère les ressources de formation nous donne des indicateurs sur les facteurs de choix vis-à-vis de ces ressources. Nous poursuivons notre présentation par les facteurs de conversion mis en évidence par chacune des tendances posturales des alternants.

Sur les 40 alternants interrogés, seuls 19 abordent des facteurs de conversion pour les situations de formation présentielle, soit 115 segments de textes. Dans un premier temps, contrairement à d'autres thématiques, nous constatons que celle-ci est faiblement développée par les alternants dans leur ensemble :

- 4 sur 9 pour les experts
- 3 sur 9 pour les insertions
- 5 sur 12 pour les orientations
- 3 sur 4 pour les polyvalents
- 4 sur 6 pour les qualifications

Ce faible développement des facteurs de conversion au centre de formation, semble de notre point de vue, indiquer une tendance à considérer que ce qui s'y passe ne dépend pas de soi. Cette tendance semble partagée par l'ensemble des groupes posturaux. Néanmoins, quelques nuances émergent pour chacun des groupes. Sur les 40 alternants interrogés, 30 abordent des facteurs de choix pour les situations de formation présentielle, soit 272 segments de textes.

Annexe 19 - Données socio-démographique et posture d'alternant MFR Q

1- Répartition par âges et postures

Fréquences de Age

Age	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
20-29	Expert	0	0.0 %	0.0 %
	Insertion	0	0.0 %	0.0 %
	Orientation	2	12.5 %	12.5 %
	Polyvalent	1	6.3 %	18.8 %
30-39	Expert	1	6.3 %	25.0 %
	Insertion	0	0.0 %	25.0 %
	Orientation	0	0.0 %	25.0 %
	Polyvalent	0	0.0 %	25.0 %
40-49	Expert	2	12.5 %	37.5 %
	Insertion	0	0.0 %	37.5 %
	Orientation	3	18.8 %	56.3 %
	Polyvalent	2	12.5 %	68.8 %
50-59	Expert	0	0.0 %	68.8 %
	Insertion	3	18.8 %	87.5 %
	Orientation	1	6.3 %	93.8 %
	Polyvalent	1	6.3 %	100.0 %

Tableau 50 - Répartition par âge et par postures des alternants de la MFR Q

2- Répartition par sexes et posture

Fréquences de Sexe

Sexe	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
F	Expert	0	0.0 %	0.0 %
	Insertion	0	0.0 %	0.0 %
	Orientation	2	12.5 %	12.5 %
	Polyvalent	1	6.3 %	18.8 %
M	Expert	3	18.8 %	37.5 %
	Insertion	3	18.8 %	56.3 %
	Orientation	4	25.0 %	81.3 %
	Polyvalent	3	18.8 %	100.0 %

Tableau 51 - Répartition par sexe et par posture des alternants de la MFR Q

3- Répartition par état civile et posture

Fréquences de Etat Civ

Etat Civ	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
CEL	Expert	1	6.3 %	6.3 %
	Insertion	0	0.0 %	6.3 %
	Orientation	3	18.8 %	25.0 %
	Polyvalent	0	0.0 %	25.0 %
MAR	Expert	1	6.3 %	31.3 %
	Insertion	3	18.8 %	50.0 %
	Orientation	0	0.0 %	50.0 %
	Polyvalent	2	12.5 %	62.5 %
PACS	Expert	0	0.0 %	62.5 %
	Insertion	0	0.0 %	62.5 %
	Orientation	1	6.3 %	68.8 %
	Polyvalent	0	0.0 %	68.8 %
UNION L	Expert	1	6.3 %	75.0 %
	Insertion	0	0.0 %	75.0 %
	Orientation	2	12.5 %	87.5 %
	Polyvalent	2	12.5 %	100.0 %

Tableau 52 - Répartition par état civil et par posture des alternants de la MFR Q

4- Répartition par nombre d'enfant et posture

Fréquences de Enfants

Enfants	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
0	Expert	3	18.8 %	18.8 %
	Orientation	4	25.0 %	43.8 %
	Polyvalent	1	6.3 %	50.0 %
1	Expert	0	0.0 %	50.0 %
	Orientation	2	12.5 %	62.5 %
	Polyvalent	1	6.3 %	68.8 %
2	Expert	0	0.0 %	68.8 %
	Insertion	2	12.5 %	81.3 %
	Polyvalent	1	6.3 %	87.5 %
3	Expert	0	0.0 %	87.5 %
	Insertion	1	6.3 %	93.8 %
	Polyvalent	1	6.3 %	100.0 %

Tableau 53 - Répartition par nombre d'enfants et par posture MFR Q

5- Répartition par diplôme et posture

Fréquences de DIPLOME

DIPLOME	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
BAC	Expert	1	6.3 %	6.3 %
	Insertion	2	12.5 %	18.8 %
	Orientation	1	6.3 %	25.0 %
	Polyvalent	1	6.3 %	31.3 %
BAC +3	Expert	1	6.3 %	37.5 %
	Insertion	1	6.3 %	43.8 %
	Orientation	1	6.3 %	50.0 %
	Polyvalent	1	6.3 %	56.3 %
BAC+5	Expert	0	0.0 %	56.3 %
	Insertion	0	0.0 %	56.3 %
	Orientation	1	6.3 %	62.5 %
	Polyvalent	0	0.0 %	62.5 %
BTS	Expert	0	0.0 %	62.5 %
	Insertion	0	0.0 %	62.5 %
	Orientation	0	0.0 %	62.5 %
	Polyvalent	1	6.3 %	68.8 %
CAP	Expert	1	6.3 %	75.0 %
	Insertion	0	0.0 %	75.0 %
	Orientation	2	12.5 %	87.5 %
	Polyvalent	1	6.3 %	93.8 %
DNB	Expert	0	0.0 %	93.8 %
	Insertion	0	0.0 %	93.8 %
	Orientation	1	6.3 %	100.0 %
	Polyvalent	0	0.0 %	100.0 %

Tableau 54 - Répartition par diplôme et posture des alternants MFR Q

Annexe 20 - Données socio-démographique par posture d'alternant MFR Y

1- Répartition par âge et posture

Fréquences de Age

Age	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
20-29	Expert	3	12.5 %	12.5 %
	Insertion	2	8.3 %	20.8 %
	Orientation	5	20.8 %	41.7 %
	Qualification	1	4.2 %	45.8 %
30-39	Expert	2	8.3 %	54.2 %
	Insertion	2	8.3 %	62.5 %
	Orientation	1	4.2 %	66.7 %
	Qualification	3	12.5 %	79.2 %
40-49	Expert	0	0.0 %	79.2 %
	Insertion	1	4.2 %	83.3 %
	Orientation	0	0.0 %	83.3 %
	Qualification	1	4.2 %	87.5 %
50-59	Expert	1	4.2 %	91.7 %
	Insertion	1	4.2 %	95.8 %
	Orientation	0	0.0 %	95.8 %
	Qualification	1	4.2 %	100.0 %

Tableau 55 - Répartition par posture et par âge des alternants de la MFR Y

2- Répartition par sexe et posture

Fréquences de Sexe

Sexe	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
F	Expert	6	25.0 %	25.0 %
	Insertion	5	20.8 %	45.8 %
	Orientation	4	16.7 %	62.5 %
	Qualification	6	25.0 %	87.5 %
M	Expert	0	0.0 %	87.5 %
	Insertion	1	4.2 %	91.7 %
	Orientation	2	8.3 %	100.0 %
	Qualification	0	0.0 %	100.0 %

Tableau 56 - Répartition par sexe et par posture des alternants de la MFR Y

3- Répartition par état civil et posture

Fréquences de Etat Civ

Etat Civ	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
CEL	Expert	2	8.3 %	8.3 %
	Insertion	2	8.3 %	16.7 %
	Orientation	4	16.7 %	33.3 %
	Qualification	2	8.3 %	41.7 %
DIV	Expert	0	0.0 %	41.7 %
	Insertion	1	4.2 %	45.8 %
MAR	Expert	3	12.5 %	58.3 %
	Qualification	1	4.2 %	62.5 %
UNION L	Expert	1	4.2 %	66.7 %
	Insertion	3	12.5 %	79.2 %
	Orientation	2	8.3 %	87.5 %
	Qualification	3	12.5 %	100.0 %

Tableau 57 - Répartition par état civil et par posture des alternants de la MFR Y

4- Répartition par nombre d'enfant(s) et posture

Fréquences de Enfants

Enfants	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
0	Expert	3	12.5 %	12.5 %
	Insertion	2	8.3 %	20.8 %
	Orientation	6	25.0 %	45.8 %
	Qualification	2	8.3 %	54.2 %
1	Expert	1	4.2 %	58.3 %
2	Expert	2	8.3 %	66.7 %
	Insertion	1	4.2 %	70.8 %
	Qualification	1	4.2 %	75.0 %
3	Expert	0	0.0 %	75.0 %
	Insertion	2	8.3 %	83.3 %
	Orientation	0	0.0 %	83.3 %
	Qualification	1	4.2 %	87.5 %
4	Expert	0	0.0 %	87.5 %
	Insertion	1	4.2 %	91.7 %
5	Expert	0	0.0 %	91.7 %
	Qualification	2	8.3 %	100.0 %

Tableau 58 - Répartition par nombre d'enfant et par posture des alternants de la MFR Y

5- Répartition par diplôme et posture

Fréquences de DIPLOME

DIPLOME	Profil	Quantités	% du Total	% cumulés
BAC	Expert	3	12.5 %	12.5 %
	Insertion	1	4.2 %	16.7 %
	Orientation	2	8.3 %	25.0 %
	Qualification	0	0.0 %	25.0 %
CAP	Expert	3	12.5 %	37.5 %
	Insertion	4	16.7 %	54.2 %
	Orientation	2	8.3 %	62.5 %
	Qualification	3	12.5 %	75.0 %
DNB	Expert	0	0.0 %	75.0 %
	Insertion	1	4.2 %	79.2 %
	Orientation	1	4.2 %	83.3 %
	Qualification	2	8.3 %	91.7 %
NON	Expert	0	0.0 %	91.7 %
	Qualification	1	4.2 %	95.8 %
NR	Expert	0	0.0 %	95.8 %
	Orientation	1	4.2 %	100.0 %

Tableau 59 - Répartition par diplôme et par posture pour les alternants de la MFR Y

Annexe 21 - Statistique des discours par posture

Thématiques	Mots	%	Insertion		Qualification		Expert		Polyvalent		Orientation	
			Mots	%	Mots	%	Mots	%	Mots	%	Mots	%
PARCOURS	19523	8,57%	5761	10,39%	3571	10,55%	3387	7,08%	1317	4,69%	5487	8,76%
ACCOMPLISSEMENT VISE	14219	6,24%	4212	7,60%	2397	7,08%	3012	6,30%	990	3,53%	3608	5,76%
Formation_ Facteur de conv	16981	7,45%	5270	9,51%	2402	7,10%	2546	5,32%	2571	9,16%	4192	6,69%
Formation_ accomplissement	23944	10,51%	6315	11,39%	4373	12,92%	4378	9,15%	1759	6,27%	7119	11,36%
Total Formation	74667	32,77%	21558	38,88%	12743	37,65%	13323	27,85%	6637	23,64%	20406	32,57%
FOAD Ressources	9863	4,33%	3170	5,72%	1258	3,72%	2018	4,22%	669	2,38%	2748	4,39%
FOAD Accomplissements	4081	1,79%	377	0,68%	593	1,75%	1217	2,54%	28	0,10%	1866	2,98%
FOAD Facteur de conv	12848	5,64%	3480	6,28%	1117	3,30%	3372	7,05%	1991	7,09%	2888	4,61%
FOAD Facteur de choix	5083	2,23%	445	0,80%	1182	3,49%	1310	2,74%	728	2,59%	1418	2,26%
Total FOAD	31875	13,99%	7472	13,48%	4150	12,26%	7917	16,55%	3416	12,17%	8920	14,24%
STAGE Facteur de choix	21268	9,33%	5749	10,37%	2853	8,43%	4274	8,93%	3322	11,83%	5070	8,09%
STAGE Ressources	10942	4,80%	2729	4,92%	1574	4,65%	2160	4,52%	975	3,47%	3504	5,59%
Stage Facteur de Conversion	14316	6,28%	3484	6,28%	2835	8,38%	2532	5,29%	2085	7,43%	3380	5,39%
STAGE Accomplissements	14995	6,58%	3321	5,99%	1785	5,27%	2816	5,89%	1873	6,67%	5200	8,30%
Total Stage	61521	27,00%	15283	27,57%	9047	26,73%	11782	24,63%	8255	29,41%	17154	27,38%
MFR Ressources	8777	3,85%	2318	4,18%	1189	3,51%	2010	4,20%	759	2,70%	2501	3,99%
MFR Facteur de choix	9587	4,21%	1545	2,79%	1104	3,26%	2627	5,49%	2232	7,95%	2079	3,32%
MFR Facteur de Conversion	4909	2,15%	771	1,39%	638	1,88%	942	1,97%	1153	4,11%	1405	2,24%
MFR Accomplissement	7897	3,47%	1651	2,98%	1240	3,66%	2074	4,34%	761	2,71%	2171	3,47%
Total MFR	31170	13,68%	6285	11,34%	4171	12,32%	7653	16,00%	4905	17,47%	8156	13,02%
Situations interface	28612	12,56%	4843	8,74%	3737	11,04%	7160	14,97%	4857	17,30%	8015	12,79%
Total	227845		55441		33848		47835		28070		62651	

Tableau 60 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués.

1- Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques BP

Thématiques	Mots	%	Insertion	%	Polyvalent	%	Expert	%	Orientation	%
PARCOURS	6775	7%	2016	9%	1317	5%	1098	8%	2344	8%
ACCOMPLISSEMENT VISE	4885	5%	1194	5%	990	4%	785	6%	1916	6%
Formation_ Facteur de conv	7029	7%	1794	8%	2571	9%	458	3%	2206	7%
Formation_ accomplissement	10420	11%	2861	12%	1759	6%	1411	10%	4389	14%
Total Formation	29109	30%	7865	34%	6637	24%	3752	27%	10855	35%
FOAD Ressources	2885	3%	800	3%	669	2%	491	3%	925	3%
FOAD Accomplissements	1241	1%	113	0%	28	0%	344	2%	756	2%
FOAD Facteur de conv	5305	6%	1319	6%	1991	7%	1040	7%	955	3%
FOAD Facteur de choix	2466	3%	204	1%	728	3%	487	3%	1047	3%
Total FOAD	11897	12%	2436	11%	3416	12%	2362	17%	3683	12%
STAGE Facteur de choix	9934	10%	2511	11%	3322	12%	1160	8%	2941	10%
STAGE Ressources	3508	4%	908	4%	975	3%	623	4%	1002	3%
Stage Facteur de Conversion	7939	8%	2388	10%	2085	7%	1450	10%	2016	7%
STAGE Accomplissements	5935	6%	1445	6%	1873	7%	909	6%	1708	6%
Total Stage	27316	28%	7252	32%	8255	29%	4142	29%	7667	25%
MFR Ressources	3165	3%	1216	5%	759	3%	224	2%	966	3%
MFR Facteur de choix	5179	5%	553	2%	2232	8%	865	6%	1529	5%
MFR Facteur de Conversion	2249	2%	320	1%	1153	4%	317	2%	459	1%
MFR Accomplissement	3039	3%	762	3%	761	3%	472	3%	1044	3%
Total MFR	13632	14%	2851	12%	4905	17%	1878	13%	3998	13%
Situations interface	14098	15%	2586	11%	4857	17%	2023	14%	4632	15%
Total	96052	1	22990	1	28070	1	14157	1	30835	

Tableau 61 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués alternants BP

2- Volume de discours, par posture de formation en fonction des thématiques ADVF

Thématiques	Mots	%	Insertion	%	Qualification	%	Expert	%	Orientation	%
PARCOURS	12748	11%	3745	12%	3571	11%	2289	7%	3143	10%
ACCOMPLISSEMENT VISE	9334	8%	3018	9%	2397	7%	2227	7%	1692	5%
Formation_ Facteur de conv	9952	9%	3476	11%	2402	7%	2088	6%	1986	6%
Formation_ accomplissement	13524	12%	3454	11%	4373	13%	2967	9%	2730	9%
Total Formation	45558	40%	13693	42%	12743	38%	9571	28%	9551	30%
FOAD Ressources	6978	6%	2370	7%	1258	4%	1527	5%	1823	6%
FOAD Accomplissements	2840	2%	264	1%	593	2%	873	3%	1110	3%
FOAD Facteur de conv	7543	7%	2161	7%	1117	3%	2332	7%	1933	6%
FOAD Facteur de choix	2617	2%	241	1%	1182	3%	823	2%	371	1%
Total FOAD	19978	17%	5036	16%	4150	12%	5555	16%	5237	16%
STAGE Facteur de choix	11334	10%	3238	10%	2853	8%	3114	9%	2129	7%
STAGE Ressources	7434	7%	1821	6%	1574	5%	1537	5%	2502	8%
Stage Facteur de Conversion	6377	6%	1096	3%	2835	8%	1082	3%	1364	4%
STAGE Accomplissements	9060	8%	1876	6%	1785	5%	1907	6%	3492	11%
Total Stage	34205	30%	8031	25%	9047	27%	7640	23%	9487	30%
MFR Ressources	5612	5%	1102	3%	1189	4%	1786	5%	1535	5%
MFR Facteur de choix	4408	4%	992	3%	1104	3%	1762	5%	550	2%
MFR Facteur de Conversion	2660	2%	451	1%	638	2%	625	2%	946	3%
MFR Accomplissement	4858	4%	889	3%	1240	4%	1602	5%	1127	4%
Total MFR	17538	15%	3434	11%	4171	12%	5775	17%	4158	13%
Situations interface	14514	13%	2257	7%	3737	11%	5137	15%	3383	11%
Total	114255	1,153	32451	1	33848	1	33678	1	31816	

Tableau 62 - Statistique du discours par posture en fonction des environnements évoqués alternants ADVF

PARTIE 4 – Etude restreinte et étendue du Brevet professionnel

Annexe 22 - Etude restreinte du Brevet Professionnel à la MFR Q

Le dispositif de formation porte sur un Brevet Professionnel option Aménagements paysagers⁹³ de niveau 4 en formation d'aménagement paysager. Il a initialement été créé en intégrant la forme hybride. La part de formation à distance dans le dispositif représente 3% soit 35 heures de formation sur 1260h. Celle-ci comprend en moyenne 10 alternants sur 9 mois de formation. Le dispositif a été créé en 2015. La formation alternée semble s'articuler autour de plusieurs phases de stages (4) dans des environnements professionnels différents. Le rythme de formation alternée s'organise à partir de sessions de plusieurs semaines d'affilé à la MFR auxquelles se succèdent des périodes de stage de trois semaines consécutives. Les temps de formation à distance ne sont pas identifiés dans la planification globale de la formation. L'équipe intervenant dans le dispositif dépose ses ressources sur la plateforme de formation.

1- Contexte

La MFR a choisi de commencer à mettre en place des dispositifs de formations hybride à la suite d'une réponse à un appel d'offre du conseil régional. L'appel d'offre propose, dans ce contexte, un cadre souple et assez ouvert. Il n'y a pas d'obligation de volume à distance mais un souhait de mise à disposition de ressources. La MFR répond en partenariat avec une autre MFR. Cette première expérience génère des envies d'amélioration chez l'initiateur qui n'est pas satisfait de la proposition faite à distance et qui souhaite " aller plus loin " (E1, 2020). Il se saisit d'une rénovation du titre pour construire une partie à distance avec un collègue nouvellement arrivé à la MFR. Ainsi, c'est une conjonction d'évènements et de volontés qui sont à l'émergence de ce dispositif tout d'abord une incitation du financeur, une rénovation de référentiel et une stratégie interne à la MFR. En effet, dans cette expérience, l'initiateur est également directeur adjoint, il a les leviers de management ce qui nous fait identifier ici une stratégie en partie hiérarchique. Il met beaucoup en évidence le travail de binôme avec un autre collègue très engagé dans le dispositif. Au-delà l'équipe intervenant est au nombre de 4. Le conseil d'administration « n'est pas au courant. C'est le genre de chose qui n'est pas un élément important » (E1, 2020, I 421-422). La direction historique change en 2019 et les effets du confinement et la médiatisation en urgence sont perceptibles dans cette MFR avec la volonté de la nouvelle direction de mobiliser son équipe dans les dispositifs médiatisés (E2 mai 2021).

⁹³ Selon arrêté du 23 juillet 2019

2- Initiateur

L'initiateur du projet est un homme âgé de 30 à 40 ans. Il est salarié de la MFR depuis 14 ans. Depuis quelques années, il est également directeur adjoint de la structure et plus particulièrement en charge des actions de formation continue. Nous pouvons le qualifier de "fan" des nouvelles technologies dans le sens où il valorise les innovations et l'entrepreneuriat. Les nouvelles technologies sont envisagées de manière positive et considérées comme l'avenir. Les réfractaires sont perçus comme difficiles à entraîner, à convaincre. L'initiateur fait part d'une envie de partager le plaisir ressenti au travers des créations et activités mises en place. Le management du changement n'est pas posé et organisé malgré une stratégie des petits pas et d'intégration progressive dans l'équipe qui compte 27 moniteurs. L'initiateur se dit « différent » par rapport aux cadres qu'il suppose établis ; directeur adjoint (hors cadre convention collective) sur la formation continue (hors cadre majoritaire des formations de la MFR). Profil qui est très loquace sur les expériences et preneur de bonnes pratiques, il a une veille organisée sur ce qui se déroule dans l'institution et au dehors. Il est ainsi au fait des nouveautés. Par rapport aux profils de Forest l'initiateur de ce dispositif peut être qualifié d'innovateur ou de premier adepte.

3- Dispositif idéal du point de vue des acteurs de la MFR

Le dispositif de formation peut être considéré comme un dispositif par alternance hybridé si nous prenons appui sur le continuum défini. En effet, certaines activités sont bien identifiées et menées à distance. Par rapport à la place qu'il occupe dans l'organisation, nous pourrions le qualifier d'enclavé dans le sens où les activités de formation continue sont une partie différenciée de l'activité de la MFR (sur un autre site, sur un secteur professionnel moins historique...) cependant, dans le même temps, le pilote est directeur adjoint et le nombre de personnes engagées dans le dispositif est stable, il est le fruit d'une stratégie en lien avec une dynamique organisationnelle et la volonté semble de développer ce type de dispositifs au sein de la MFR. Dans ce sens il semble davantage être représenté dans une logique tête de pont.

Les visées de la MFR au travers du dispositif sont orientées vers l'insertion professionnelle durable, la professionnalisation des stagiaires dans un secteur professionnel en demande. D'autre part les opportunités d'individualisation offertes par les nouvelles modalités de mises en œuvre pédagogique sont mises en avant. En tant que responsable de formation professionnelle l'interviewé met en évidence l'autonomie des stagiaires, la possibilité de mener des apprentissages à son rythme, de s'organiser. L'usage du numérique dans la formation est considéré comme un moyen de formation, une modalité pédagogique et de médiatisation de contenus/ expériences.

Au-delà, ce qui est affirmé en tant que visée du dispositif pour les stagiaires est à la fois l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix), le développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles, la collaboration et la métacognition. Par ailleurs, le titre professionnel visé est défini autour de trois champs de compétence pour lesquelles des capacités, situations professionnelles significatives et activités sont identifiées. De plus deux capacités (C1 et C6) en lien avec la posture professionnelle sont mise en avant.

Tableau récapitulatif des visées déclarées du dispositif

Prescrit (Réf.+ financeur)	Visé (MFR)	Contractualisé
Développement des compétences professionnelles liées aux activités types Développement des compétences professionnelles liées aux activités types	Expérimenter et acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques Développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles Valoriser et valider son expérience et ses connaissances par un BP (Niveau 4)	Voir convention de formation ⁹⁴ ?
Insertion professionnelle des stagiaires notamment (public prioritaire)	S'insérer professionnellement dans le secteur de l'Aide à la Personne L'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix)	

Tableau 63 - Visées déclarées du dispositif BP
(Auteur Marie Bluteau, sources : MFR Q)

Le tableau de synthèse sur les visées du dispositif prend appui sur le référentiel d'activité, sur le carnet de liaison et sur les déclarations faites, notamment dans le questionnaire sur le dispositif et lors des temps de travail en présence ou à distance.

Les réalisations visées par le dispositif pour l'alternant sont ainsi :

- Développer ses compétences personnelles : l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix)
 - o Méthodes de travail pour apprendre
 - o Connaissance de soi
 - o Prendre conscience de ses compétences
- Développer ses compétences professionnelles
 - o Expérimenter et acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques dans le secteur visé
 - o Développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles
 - o Prendre conscience de ses compétences
 - o La capacité à faire le lien entre les connaissances et l'expérience
- Valoriser et valider le titre professionnel
- S'insérer professionnellement

Pour notre étude, nous retiendrons les visées de développement de compétences personnelles et professionnelles.

D'une manière fonctionnelle la formation est organisée sur un rythme de trois semaines à quatre semaines en centre suivies de Quatre périodes de trois semaines de stage en début de formation puis les périodes en centre sont plus longues en fin de formation (7 semaines). 4 boucles d'alternance se réalisent. Les activités à distance ne sont pas identifiées (35 heures) nous ne savons donc pas si elles sont organisées sur les semaines de formation en centre ou sur les temps prévus en stage. Le volume à distance n'est pas identifié dans le planning communiqué (cf. annexe3).

Le plan de formation est découpé en 11 capacités visées et programmées dans le temps.

Les objectifs, contenus modalités pédagogiques et de formation sont définis pour 7 des 11 modules mis en évidence dans le plan de formation.

Une progression pédagogique est définie mais ne met pas clairement en évidence la programmation dans le temps des différentes activités. D'autre part, les activités réalisées sur le terrain de stage ne sont pas du tout mentionnées dans l'organisation pédagogique.

⁹⁴ Ici pas de traces des points d'accord entre la MFR et le stagiaire dans le carnet de liaison, nous supposons qu'il y est davantage fait mention dans la convention de formation.

La politique de stage n'est pas définie clairement dans le plan de formation communiqué. Les consignes indiquées aux alternants sont générales sur le cadre des structures possibles le nombre. Les activités ne sont pas définies particulièrement sur une période. Cependant la saisonnalité des activités professionnelles est forte et peut certainement d'ores et déjà être prise en compte dans le déroulement des différents modules professionnels.

Ainsi, les informations du carnet de liaison ne mettent pas en évidence un découpage des activités et des objectifs par périodes de stage. Le plan d'évaluation est communiqué et les grilles d'évaluation constituent l'essentiel du carnet de liaison. Elles reprennent ainsi les grilles de chacune des capacités visées pour une évaluation par le maître de stage, une grille d'autoévaluation à utiliser tout au long du parcours et une grille d'appréciation générale pour l'ensemble du stage et pour chacun des stages. Les stagiaires font également une évaluation de leur structure de stage en termes d'activités professionnelles réalisables dans ces structures et la qualité de l'accueil et l'accompagnement.

Le livret d'accueil porte essentiellement à connaissance les informations 'organisation de l'accueil en formation à la MFR et le prescrit du diplôme et de son organisation.

Le livret d'évaluation doit servir à attester des évaluations menées pour la certification finale. Il semble que le rôle du carnet de liaison soit davantage un accompagnement formatif alors que le livret d'évaluation serait destiné à un usage certificatif. Cela mériterait d'être vérifié.

Les outils proposés sont très centrés sur les compétences visées et s'apparentent fortement à des outils de type portefeuille de compétence. Peut-être la dimension de trace et de « journal de bord des activités » serait moins évidente dans un cadre aussi défini ?

Par rapport aux réponses apportées, le dispositif peut être qualifié d'écran voire de scène pour un certain nombre de modules (dépôt de cours uniquement) sur certains modules il est organisé comme un écosystème. La logique générale du dispositif n'est pas homogène au regard des catégories d'Hy sup. Du point de vue de notre cadre de lecture des dispositifs, nous avons identifié 5 dimensions particulières à observer pour ce qui concerne des dispositifs de formation par alternance plus ou moins instrumentés : l'articulation entre les activités en présence, en stage et à distance et la production de savoir, le partenariat et l'ouverture, l'accompagnement et l'auto-direction, les médiations et médiatisations.

4- Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR

FORMATION

Nom de la formation	BP Aménagements Paysagers
Certificateur	Ministère agriculture
Niveau de formation	Niveau 4
Secteur professionnel de la formation	Tertiaire
Filière professionnelle	Paysage
Volume d'heures de formation en centre	840
Volume d'heures de formation sur le terrain professionnel	420
Volume d'heures de formation à distance	35
Ancienneté formation sous modalité hybride	01/09/2015
Ancienneté formation	01/09/2015
Durée totale de la formation en mois et en heures	9 mois 1260 h

Nombre d'alternants interrogés : 16

ACTIVITES PRESENCE DISTANCE EXPERIENCE

Concernant l'articulation présence- distance terrain professionnel, vous proposez		
Des activités d'apprentissage en présence	Souvent	4
Des activités d'apprentissage lors des phases de formation à distance	Souvent	4
Des activités professionnelles négociées pendant les périodes en milieu professionnel	Souvent	4
Des activités de production / formalisation à partir des expériences en milieu professionnelle	Toujours	5



Figure 79 - Activités en présence, à distance et en situation de travail BP

Les activités en présence, à distance et sur le terrain de stage sont prévues et ou négociées. La production de savoir / formalisation de savoir issus des expériences est toujours mobilisée selon de responsable. Cependant, dans le plan de formation comme dans le descriptif des modalités pédagogiques il n'y est pas fait référence. Les activités réalisables sur le terrain professionnel sont médiées / médiatisées en partie et pas exclusivement par le carnet de liaison où les attendus sont explicites. La négociation sur la réalisation spécifique de certaines activités revient ensuite au stagiaire lui-même en lien avec le tuteur.

PARTENARIAT ET OUVERTURE

Concernant l'accompagnement qui est proposé aux alternants vous réalisez des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage)		
A la MFR	Souvent	4
A distance	Rarement	2
Dans le terrain professionnel	De temps en temps	3
Concernant l'ouverture de vos activités vous faites intervenir dans tes activités des ressources ou des experts extérieurs		
A la MFR	De temps en temps	3
A distance	De temps en temps	3
Dans le terrain professionnel	De temps en temps	3
Concernant la dimension collective du pilotage du dispositif		
Les professionnels sont impliqués via un comité de pilotage	Tout à fait pas d'accord	1
Les professionnels sont impliqués dans les activités de formation en dehors de leur terrain professionnel	Tout à fait pas d'accord	1
L'équipe pédagogique conçoit collectivement le dispositif	Plutôt d'accord	4
Les personnes impliquées dans le dispositif interviennent tous sur tous les espaces-temps de formation	Ni en accord ni en désaccord	3

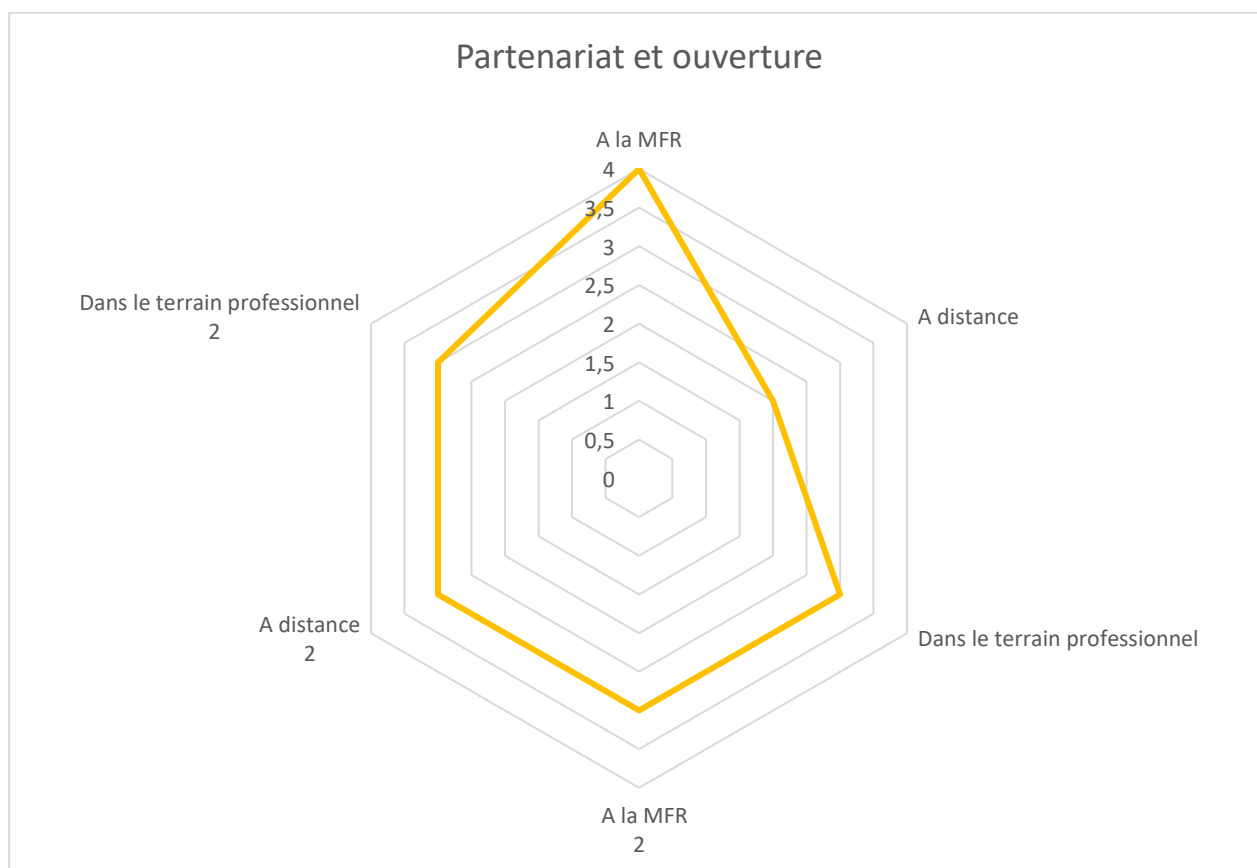


Figure 80 - Partenariat et ouverture BP

L'activité d'accompagnement et d'évaluation du stagiaire de manière partagées entre le tuteur professionnel et le centre de formation est mobilisée selon différentes modalités de manière fréquente. Même si le dispositif est construit et formalisé collectivement au sein de l'équipe pédagogique, il n'existe pas de comité de pilotage. Le dispositif mis en place présente un relatif

degré d'ouverture en mobilisant des intervenants extérieurs externes et des activités de pratiques en dehors de la MFR en plus des stages. La place des professionnels est très attendue dans l'évaluation au regard des différentes grille d'évaluation du degré de maîtrise et d'appréciation générale qui sont mobilisées dans le carnet de liaison.

ACCOMPAGNEMENT ET AUTODIRECTION

Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix		
Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix au niveau des activités	Liberté de choix	3
Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix au niveau des médias	Liberté de choix	3
Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix au niveau des outils à utiliser	Liberté de choix	3
Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix au niveau des méthodes	Liberté de choix	3
Accompagnement proposé – entretiens individuels avec chaque alternant (acquis, difficultés, pistes et perspectives, projets...)		
Au centre de formation	De temps en temps	3
A distance	Parfois	2
Sur le terrain professionnel	De temps en temps	3
Accompagnement proposé		
Sollicitation d'une réflexion des alternants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	Souvent	4
Soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	Souvent	4
Stimulation de l'entraide et le soutien des alternants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissages aux autres...)	Toujours	5
Sollicitation de l'autoévaluation des alternants quant aux capacités qu'ils développent	Souvent	4

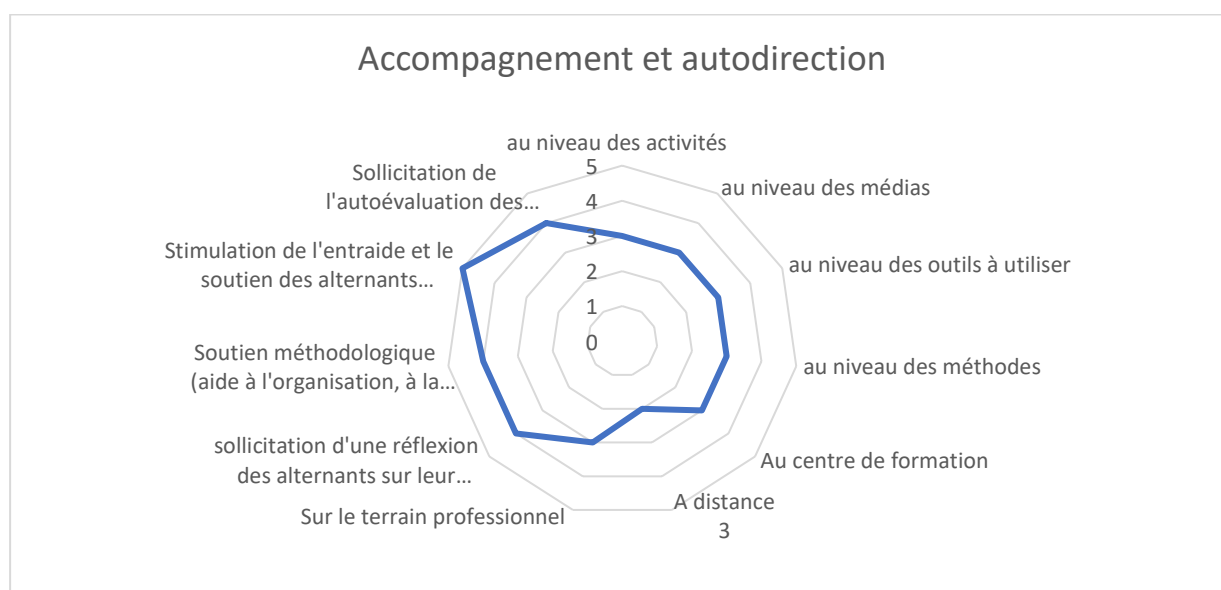


Figure 81 - Accompagnement et autodirection BP

Le dispositif peut être considéré comme centré sur l'alternant dans le sens où il mobilise des entretiens individuels d'accompagnement en présence ou à distance de manière fréquente. D'autre part, les objets d'accompagnements portent à la fois sur les processus d'apprentissage des

alternants, sur les méthodologies, mais mobilise également les soutiens et accompagnement par les pairs. Une faible liberté de choix est laissée aux stagiaires. Cette dimension sera à questionner car dans le même temps, il semble, par exemple que la stratégie et le choix des stages restent assez ouverts pour les alternants en fonction de leurs intentions et projets professionnels.

MEDIATION

Vous proposez aux alternants des activités d'expression et de partage des expériences avec d'autres personnes		
Au centre de formation	Souvent	4
A distance	De temps en temps	3
Dans le terrain professionnel	De temps en temps	3
Concernant les ressources		
Les alternants peuvent commenter/ modifier les ressources / documents mis à leur disposition et / ou les travaux de leurs pairs	Souvent	4
Les professionnels peuvent commenter / modifier des ressources/ documents	De temps en temps	3
Les membre de l'équipe pédagogique peuvent commenter / modifier les ressources / documents mis à disposition	De temps en temps	3
Concernant les objectifs pédagogiques du dispositif et des activités proposées		
Que les alternants apprennent à construire leur projet professionnel et à faire leurs propres choix	Oui	5
Que les alternants apprennent à agir de manière adaptée dans les situations professionnelles	Oui	5
Que les alternants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leur processus d'apprentissage	Oui	5

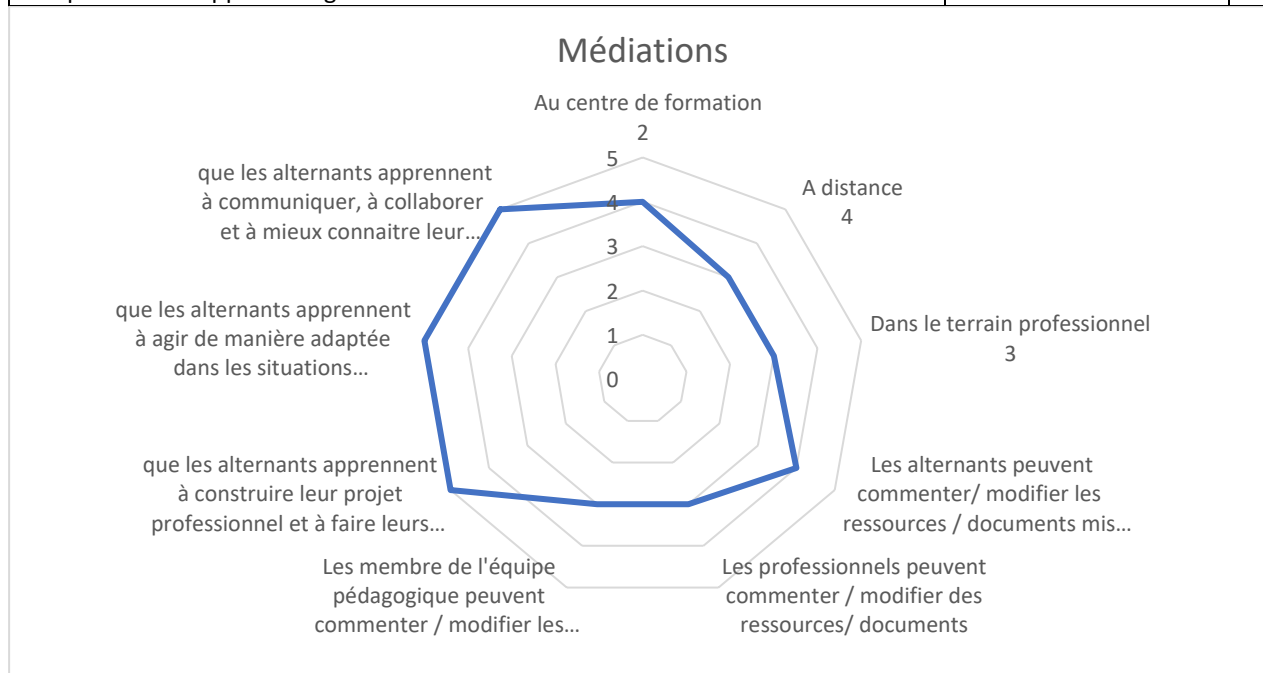


Figure 82 - Médiation BP

Les objectifs visés par le dispositif ne correspondent pas aux propositions faites. Ici c'est davantage une mémorisation et assimilation des connaissances qui sont visées au travers des activités proposées sur le temps à distance. La médiation par les autres membres du groupe est mobilisée de temps en temps à la fois au travers des usages de plateforme et lors d'activités d'échanges et de partage des expériences en groupes.

MEDIATISATION

Concernant l'espace de médiatisation		
Les professionnels peuvent ajouter des ressources dans un espace partagé	Jamais	1
Les alternants peuvent ajouter des ressources dans un espace de formation partagé	Souvent	4
Les membres de l'équipe pédagogique peuvent ajouter des ressources dans un espace de formation partagé	Toujours	5
Concernant les usages d'outils et plateforme		
Vous proposez aux alternants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, blog, carte mentale, carnet de bord...)	Souvent	4
Vous proposez aux alternants un ou plusieurs outils de communication, organisation et collaboration (calendrier, échéancier, forum, ...)	Souvent	4
Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos, ...	Souvent	4
Dans leurs travaux, les alternants intègrent des images, des photos, schémas, cartes, vidéos, ...	Souvent	4
Vous utiliser des outils de communication et de collaboration synchrones (Chat, classe virtuelle, partage de documents, et d'écrans, ...)	Souvent	4
Vous mobilisez des outils partagés d'accompagnement et de suivi entre l'alternant, le centre de formation, l'employeur / maitre de stage	Souvent	4

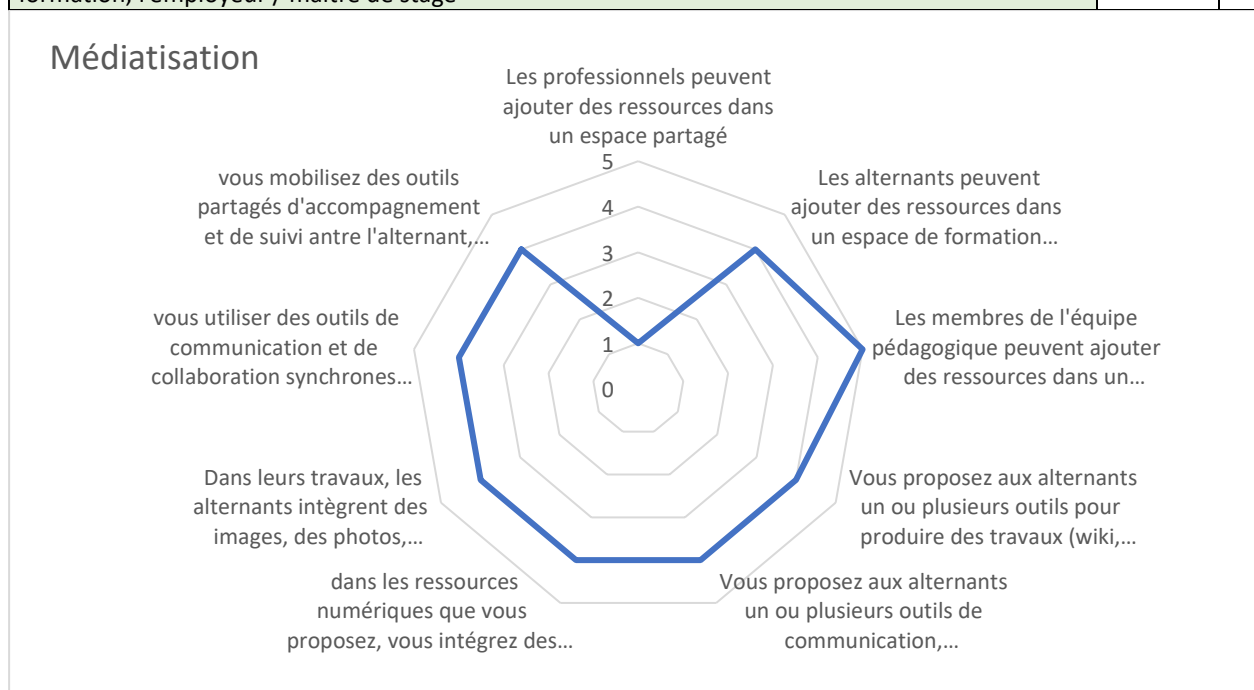


Figure 83 - Médiatisation BP

La médiatisation proposée dans le dispositif est diversifiée à la fois dans les propositions de ressources comme d'information mises à disposition sur la plateforme. Ainsi les alternants sont de temps en temps invités à produire leurs travaux à l'aide d'outils, ils ont à disposition des médias de communication organisation et collaboration, les images photos vidéo et schéma sont mobilisés par les moniteurs et les alternants dans leurs travaux. Les outils de collaboration synchrone sont mobilisés de temps en temps de même que des moyens partagés d'accompagnement entre l'alternant, le centre de formation, le tuteur professionnel, voire la famille. Une structure définie guide la mise en média sur la plateforme de formation avec des repères simple pour les moniteurs. Dans le même temps d'autre outils d'accompagnement sont mobilisés comme nous l'avons indiqué pour le carnet de liaison, et celui d'évaluation.

Annexe 23 - Etude étendue du BP au prisme des capacités

1- La formation en situation de travail en BP

Pour ce qui concerne les alternants de la formation Brevet Paysager, la partie de leur discours qui concerne le stage représente 28 % des verbatim exprimés (cf. Tableau 42). Les codifications du discours plus spécifiquement en rapport avec la formation en situation de travail sont définies de la manière suivante : ressources, facteur de choix, facteurs de conversion, accomplissements réalisés en formation en situation de travail. L'analyse thématique et lexicale de notre corpus des 16 entretiens des alternants nous permet de formaliser leurs discours dans une synthèse présentée en Figure 84. A partir de l'identification de différentes postures de formation liées, notamment, aux visées des alternants nous considérons les accomplissements visés à partir de ces différentes postures (couleurs selon légende) mais également dans des considérations communes à toutes (noir). Nous revenons, dans les quatre parties qui suivent sur les ressources, les facteurs de conversion, des facteurs de choix et les accomplissements identifiés.

Les ressources de formation en situation de travail

Les ressources identifiées en situations professionnelles sont avant tout les activités de travail à réaliser (nature des activités, diversité ou spécificité). En rapport avec le secteur professionnel concerné, ces activités sont soit des activités de création, soit des activités d'entretien. Les activités de « création » concernent les activités d'aménagement extérieur : clôture, terrasse, maçonneries, ... les activités d'entretien sont davantage en rapport avec les végétaux ; la taille, la tonte, le débroussaillage. Le tuteur est également identifié tel une ressource mais c'est surtout la manière dont il assume son rôle qui le fait devenir un facteur de conversion clef dans les apprentissages réalisés. La collecte des éléments croisés pourrait ainsi permettre de dégager un « idéal type » de tuteur de stage tel que synthétisé dans la Figure 84. Le guidage et la posture d'accompagnement bienveillant, le fait de « faire confiance » sont particulièrement mis en avant. Les facteurs relationnels et d'encouragement également mis en évidence, en creux, par rapport à quelques expériences négatives vécues par les alternants « Tu vois, c'était pas des personnes qui me disaient « T'es nul, il fallait pas faire ça comme ça ! » » (Henri, annexe 61).

Les Facteurs de conversion

Les facteurs de conversion liés à l'environnement de stage concernent la variété de chantiers, les équipements. L'ambiance de travail et les relations entre collègues, tout comme les relations avec le patron sont des éléments mis en évidence, mais dans une moindre mesure, en tant que facteur de conversion de l'environnement. L'élément qui semble le plus critique dans la manière dont les structures accueillent les stagiaires concerne le respect de leur rôle de stagiaire et des objectifs d'apprentissage liés au stage. Quelques expériences mettent en avant l'usage du stagiaire comme un « bouche trou » ou comme un salarié « *Si on a un partenariat [...] pour recevoir des stagiaires, il faut vraiment en avoir conscience de ça, c'est pas, je vais prendre un stagiaire pour trimbalier des boîtes toute la journée* » (Frédéric, annexe 60). Un autre élément mis en évidence concerne les accès à la réalisation de certaines activités spécifiques. Si en entretien les activités et tâches sont facilement données aux alternants, pour ce qui concerne les activités de création, de maçonnerie qui demandent à manipuler des matériaux plus coûteux, les alternants du profil orientation, plus éloignés des pratiques professionnels, mettent en avant le fait qu'ils n'ont pas eu la possibilité de pratiquer sur le terrain professionnel. Trois raisons sont évoquées : le coût des matériaux, la rentabilité du chantier, les risques de blessure. De ce point de vue, le statut de stagiaire

constituerait, dans l'environnement de travail, un facteur de conversion positionnel au sens où de cette position l'accès à l'activité est plus ou moins possible en fonction de la manière dont l'environnement envisage cette place.

Les échanges avec les collègues, le tuteur, les anciens du métier sont particulièrement mis en évidence comme facteur de conversion, notamment en regard de la culture des différentes entreprises. Certaines ayant une sensibilité plus importante à l'accompagnement des alternants que d'autres

On était là évidemment, pour pouvoir aider dans la démarche et faire en sorte que ce chantier, il avance. Mais il y avait tout un côté d'explications techniques, par rapport au chantier qui était réel. [Dans cette entreprise] ils accompagnent super bien leurs stagiaires, diplômé qu'ils vont prendre le temps nécessaire pour qu'on comprenne pourquoi, comment. (Luc, annexe 62)

Les échanges ont à la fois lieu dans le cours de l'activité, en relation avec les autres

Il y a vraiment un accueil, alors, il faut avoir la posture parce que l'autre, il faut qu'il avance, aussi, sur son chantier. Enfin, moi je trouve ça génial. Cette transmission qui est orale, mais qui est aussi dans le geste quoi. Bah. Couper de la céramique, tant qu'on sait pas comment il faut foutre sa meuleuse, et qu'on la met pas bien on va casser les carreaux quoi ! Et, ... Il y a pas... Enfin, il faut faire, ... quoi ! (Baptiste, annexe 64)

Mais ces échanges ont également lieu en dehors de l'activité lors des temps de pause, les temps de creux, dans les transports. « [Ce qui aide c'est] *le fait de dialoguer aussi pas mal avec les anciens, avec les employés, tu vois et ceux qui avaient de la bouteille déjà. Pour qu'ils nous donnent un peu leurs petits trucs qui t'aident à te faciliter le boulot et à t'améliorer par la même occasion* » (Marius, annexe 63)

Au-delà, certains facteurs de conversion sont personnels. Ils sont mentionnés de manière plus discrète par les alternants. Néanmoins, le premier d'entre eux reste la posture du stagiaire vis-à-vis de l'activité. L'engagement dans le faire de l'entreprise représente une condition première. Ce que mentionne Baptiste lorsqu'il indique « il faut avoir la posture ». Cette posture, d'autres la mettent en évidence en indiquant des retours sur leur capacité à s'adapter, à s'intégrer à une équipe ou à la dynamique des chantiers. Ces facteurs de conversion personnels, mentionnés par les alternants, ne sont pas spécifiques aux postures telles que nous les avons identifiées vis-à-vis de la formation. Ces postures de stagiaire semblent davantage en rapport avec des ressources personnelles. En effet, pour la même posture de formation « orientation » Manon ou Gauthier mentionnent à plusieurs reprises leur manque de confiance en eux et leur timidité. Thibault ou Ines, qui sont dans la même posture de formation, sont, quant à eux, en capacité de situer leurs attentes et de les formuler vis-à-vis du terrain professionnel.

De même, Baptiste indique « *Moi j'ai demandé au patron de faire. J'ai dit ce que j'avais pas fait, en fait, j'avais jamais fait de béton désactivé, des trucs comme ça. Enfin, tu vois des trucs très précis* ». Baptiste, annexe 64 a eu l'occasion de travailler en interim avant de commencer la formation, il a déjà pratiqué et se place dans une dynamique de polyvalence. Ses stages lui permettent de consolider ses apprentissages.

Pour ce qui concerne les facteurs de conversion, en fonction des alternants et de leur sensibilité, certains mettront davantage l'accent sur l'ambiance, la relation au tuteur ou la pénibilité des activités. Les alternants dans une stratégie de développement d'expertise mettent moins en évidence les facteurs sociaux de conversion.

Les Facteurs de choix en situation de travail

Les facteurs de choix concernent, dans les entretiens, le plus souvent les stratégies de choix de stage. Celle-ci sont fortement liées aux stratégies des alternants. Certains facteurs personnels sont pris en compte dans ces choix au-delà des aspects organisationnels (proximité) en effet, le goût ou l'attachement « au végétal » est mis en évidence. Les arguments de choix mis en évidence concernent en définitive les activités et la discrimination entre la partie « création » et entretien. Le plus souvent l'argumentaire pèse les activités de chaque partie du métier justifiant le goût de l'interlocuteur pour l'un ou l'autre, ou les deux aspects (polyvalent). Il y a alors des discriminations d'activités pour certains des alternants qui indiquent « Moi, ça ne m'intéresse pas » Luc, annexe 62. Ainsi, une grosse entreprise du paysage est régulièrement prise en exemple pour indiquer son organisation du travail optimisée, son rythme et la grande dimension des chantiers réalisés. Les activités sont alors, considérées, par certains, comme du « travail à la chaîne, en extérieur ».

Les choix sont également liés aux objets sociaux des structures : municipalités, association ou entreprises adaptées, entreprises. Les discriminants de choix peuvent notamment être physiques même s'ils ne sont pas toujours mis en évidence. Mais dans les discours, les réalités de rythme des entreprises sont indiquées comme différentes de celui des municipalités ou des entreprises adaptées ou ESAT. Certains facteurs de choix sont ainsi liés à l'évaluation que fait l'alternant de ses capacités à « tenir le rythme ».

Moi, je ne pourrais pas aller travailler chez GROVERT clairement, bourriner dedans... Il y a certains qui ont fait des stages là-bas, c'est compliqué. Parce que les jeunes qui ont 25-30 ans, le week-end ils font la fête. Ils vivent, c'est normal, ils sont jeunes. Le lundi, ça rentre dedans. Et puis il y a un cumul de fatigue qui est là, mais après leur comportement n'est plus le même, ils sont assez agressifs, aigris vis-à-vis des autres. J'ai connu ça avant. (Frédéric, annexe 60)

Les accomplissements en formation en situation de travail

Pour ce qui concerne les accomplissements réalisés au travers des apprentissages en situation travail, nous avons identifié ces accomplissements en termes de reliance/ déliance à soi, reliance/ déliance aux autres, reliance/ déliance aux mondes. Les différentes stratégies de formation identifiées ne semblent pas particulièrement significatives au regard des accomplissements mentionnés par les alternants.

Gauthier est très discret, il indique qu'il est timide à plusieurs reprises. Parmi les accomplissements, il met davantage en évidence les évolutions dans ses relations sociales avec les autres c'est celui qui l'indique le plus fortement. Il est également le seul à ne pas indiquer de bénéfice ou d'évolution dans sa perception de lui-même (reliance/ déliance à soi).

Mais oui, j'ai découvert que j'étais un peu plus à l'aise qu'avant, finalement, ouais c'est sûr. Déjà je connais un peu le métier, on va dire, du coup on peut parler de ça et puis on peut parler d'autre chose. Si j'ai des questions, je leur pose. J'ai déjà un point commun et puis, malgré tout, quand tu fais ce métier, t'aimes quand même le végétal un peu donc c'est peut-être un peu plus facile pour discuter avec les gens. (Gauthier, annexe 66)

Pour ce qui concerne les reliances/ déliances à soi, une partie des discours concerne la prise de conscience des aspects physique du métier, à la fois le fait de réaliser de sa capacité physique ou de son exigence. Les stages permettant d'éprouver cette dimension. Elle est davantage mise en évidence par les profils « orientation » (Thibault, Ines, Samuel) : « de vérifier l'état dans lequel j'étais, de mesurer l'avancement dans mon processus qui était moins intellectuel que physique en fait » Thibault, annexe 68. Ainsi, la reliance est davantage en rapport avec la perception de sa capacité à

agir. Les reliances à soi exprimées concernent également la prise de confiance en soi dans les activités professionnelles, la perception de sa compétence : « [Le stage a permis de] *Se situer soi même par rapport aux compétences du métier Enfin, je sais où j'en suis vraiment* » Baptiste, annexe 64. « *J'ai vraiment l'impression d'être monté en compétences et c'est pour ça que je suis content de bien avoir choisi mes stages en fait* » (Marius, annexe 63). « *Le stage m'a permis d'apprendre [...] que je suis capable en fait* » (Manon, annexe 71). Les alternants, plutôt des profils polyvalent et expert, mentionnent ainsi leur propre regard sur leur capacité à mener à bien les activités professionnelles attendues. Enfin, parmi les accomplissements en lien avec lui-même, Octave identifie, quant à lui, des évolutions dans sa propre manière de s'engager dans le travail. En ce sens il adopte un regard distancié sur son propre fonctionnement et son évolution à travers les expériences de stage :

Il m'a permis d'apprendre aussi à raisonner différemment qu'en usine, voilà, par rapport à la façon de travailler parce qu'avant j'étais tâcheron donc j'étais payé au rendement. Donc, à 4h00 du mat il fallait taper dedans. J'ai appris déjà à faire le tour du chantier avant de commencer, voir s'il y'a pas des pièges dans l'herbe ou... enfin il y a plein de choses comme ça que...oui. Ça m'a appris à raisonner plus calmement déjà, poser la situation, à être plus calme et puis, même à la maison, ça se ressent que je suis plus calme qu'avant. (Octave, annexe 70)

Les accomplissements mis en évidence par les alternants du profil « insertion » sont davantage en rapport avec la redécouverte des capacités développées dans leurs expériences professionnelles antérieures et qui ont participé de l'atteinte de leurs objectifs. Frédéric identifie ses compétences en gestion de la sécurité du chantier qu'il transfère de son expérience professionnelle passée dans l'industrie. Anthony quant à lui redécouvre le plaisir du management, non plus d'une grosse équipe mais dans le cadre d'une entreprise adaptée, en relation avec des travailleurs handicapés. Ils situent ainsi leur expérience de stage et d'insertion professionnelle en cohérence avec leur manière de voir le monde. Pour deux d'entre eux (Frédéric et Antonin) les accomplissements sont également en lien avec leurs objectifs de vie de famille. En effet, ils ont tous, à partir de leur expérience de stage, obtenu et signé un contrat dans l'entreprise où ils étaient. Au-delà, ils découvrent également des dimensions d'eux même.

C'est revenu, je suis plus ours finalement. La preuve, je discute avec toi, je ne te connais même pas mais... On m'a toujours dit : « T'es bavard mais t'es ours quand même. » Moi, je suis plus ours, je suis plus que bavard maintenant. Non mais c'est aussi le bien-être de ma personne qui fait que je suis comme ça. (Frédéric, annexe 60)

Pour ce qui concerne les accomplissements davantage en relation avec le monde professionnel auquel ils se destinent. Majoritairement, les alternants indiquent une certaine conformité entre les expériences vécues et les visées. Leur découverte professionnelle étant alors conforme à leurs attentes ou ambitions (reliance au monde). Dans le processus de transition qui est le leur, ils expriment également des déliances en regard avec le monde professionnel au sein duquel ils évoluaient précédemment. Ils développent également un regard plus critique sur le monde professionnel au sein duquel ils souhaitent travailler. Manon et Ines, par exemple, sont celles qui indiquent le plus de déliances dans les accomplissements liés au stage. Cette déliance est notamment liée au fait qu'elles développent un discours plus précis sur le milieu professionnel. Ainsi, elles indiquent le développement d'une perception plus fine, d'un esprit plus critique de l'environnement de travail dans lequel elles souhaitent s'intégrer à l'avenir. « *Je me vois plus vers pépinière que dans entretien ou en création* » (Manon, annexe 71). Cela ne remet pas en cause leur projet professionnel mais indique un affinement de leur perception. Luc, au regard de son projet professionnel entre monde du social et monde du paysage, met bien en évidence ses rapports ambivalents et les tensions qu'il éprouve entre ces deux cultures professionnelles du monde social et du paysage

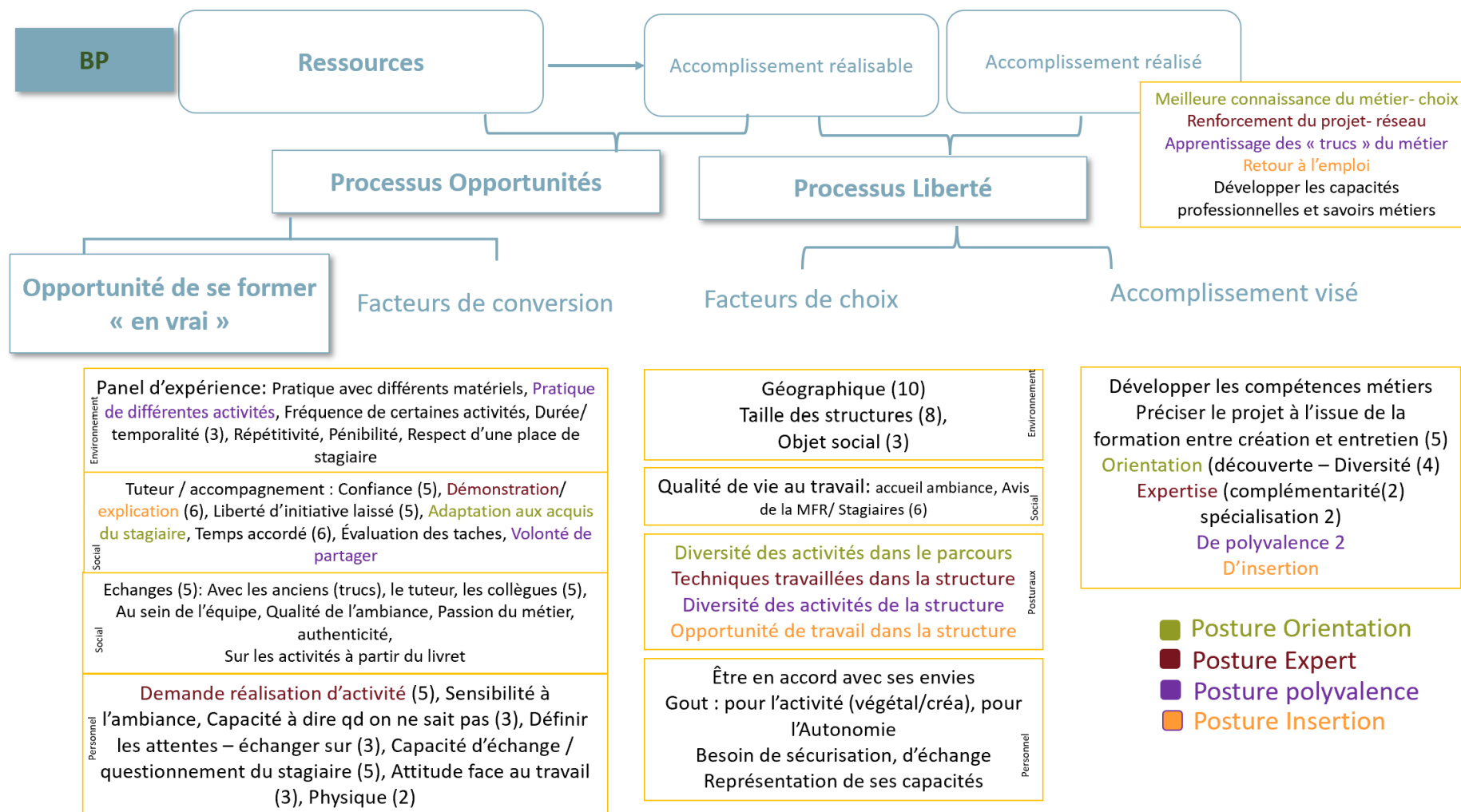


Figure 84 - Processus de mise en capacité d'apprentissage dans les situations de travail à partir des entretiens des alternants BP

Les gens qui travaillent dans le domaine de l'entreprise, ils ont pas du tout le même fonctionnement que les gens qui travaillent dans le social. C'est un autre rapport au travail, c'est un autre rapport à l'autre, c'est... Luc, annexe 62

Pour les alternants, comme Octave ou Marius, qui ont l'intention de créer leur entreprise à plus ou moins longue échéance, le stage a permis d'approfondir des aspects plus relationnels que techniques.

J'ai appris sur la relation avec les clients, oui. C'est primordial et en fait on voit que les gens ils aiment bien discuter, surtout les anciens parce que, bien souvent, quand on fait l'entretien comme ça, c'est souvent des petits chantiers et les personnes comme ça, ben des fois on est la seule personne qu'ils voient dans la semaine donc faut prendre le temps et dialoguer avec eux. C'est ça que j'ai appris à prendre mon temps et aller vers les gens en fait. C'est vrai que par rapport à des activités où j'étais au rendement, je ne prenais pas le temps de discuter. (Octave, annexe 70)

Ils mettent ainsi en évidence les relations avec les clients, le réseau professionnel, peu mentionnés par les autres alternants comme des accomplissements du stage.

2- La formation présentielle au centre de formation

La partie de discours des alternants qui concerne la situation de formation au centre de formation représente 14 % des verbatim exprimés (cf. Tableau 42). Les codifications du discours plus spécifiquement en rapport avec la formation au centre de formation sont définies de la manière suivante pour le premier niveau de codification : ressources, facteur de choix, facteurs de conversion, accomplissements réalisés en formation au centre de formation. Le second niveau de codification concerne les reliances et déliances exprimées dans les discours des alternants qu'ils concernent. La synthèse des processus de mise en capacité est présentée en Figure 85.

Accomplissements visés

Les alternants ne mentionnent pas spécifiquement des accomplissements visés vis-à-vis de la formation en centre. Ils indiquent le souhait d'obtenir la certification préparée, de manière plus marquée pour les profils orientation ou polyvalent. La formation est envisagée comme un moyen, pour certains, un mal nécessaire, dans le parcours professionnel souhaité. Ils sont plusieurs à indiquer que le secteur professionnel emploi des personnels non qualifiés. Ils indiquent alors leur volonté de faire la formation pour « *avoir la légitimité par rapport à un diplôme [...] et de la légitimité aussi par rapport à ses pairs, c'était [d'] avoir les bases et [de] parler [...] le même langage* » (Baptiste, annexe 64). Avant l'entrée en formation les alternants indiquent différentes émotions. Ils indiquent tous leur motivation à apprendre des savoirs en relation avec leur projet, ils se disent « très très motivé » (Larent) « Enjoué » (Ines, annexe 74) « pressé » (Victor, Léandre) « impatient » Marius. « *Moi, j'étais curieux de savoir ce qui allait se passer, voilà. Et puis une envie de recevoir du savoir, voilà. Je suis venu pour ça* » (Luc, annexe 62).

Ils sont moins nombreux à indiquer qu'ils étaient sereins par rapport à l'entrée en formation « *j'y arrivais aussi avec de la sérénité parce que je démarre la formation à 53 ans et j'avais quand même un peu de vécu derrière moi, avec l'envie et la volonté d'apprendre tous les acquis nécessaires pour pouvoir donc travailler dans ce métier d'ouvrier-paysagiste* » (Henri, annexe 61)

Les Facteurs de choix

Les appréhensions mises en évidence sont de trois ordres, elles concernent la perception qu'ont les alternants de leur capacité à retourner à l'école, les appréhensions liées au groupe et celles en rapport avec son projet.

Pour ce qui concerne les appréhensions liées au « retour à l'école » nous identifions ici une représentation assez négative de l'école en relation avec le passé scolaire et la place que les alternants y avaient trouvé ou non

Enfin l'école, ce n'est pas fait pour moi, quoi. C'est ça que j'appréhendais un peu : de revenir, le fait d'être assis toute la journée. C'est ça que j'appréhendais un peu. Je n'ai pas dormi la veille de la rentrée en formation parce que ça faisait quand même un bon bout de temps que moi je suis sorti du système scolaire. (Octave, annexe 70)

Au-delà du passé scolaire, ils sont plusieurs à mentionner la crainte de ne pas être capable de se « rasseoir sur une chaise pendant 8 heures et écouter ce qu'on va me dire » (Léandre, annexe 73). Ces craintes sont notamment liées à une représentation du rôle attendu de l'élève. Par ailleurs, les craintes concernent aussi sa capacité à suivre la formation car « finalement retourner à l'école, il faut que le cerveau se remette en route » (Frédéric, annexe 60). Ce qui rassure les alternants, c'est qu'ils savent qu'ils ne seront pas toujours dans cette posture d'élève : « Mais aussi, je savais qu'il y avait de la pratique et qu'il y avait des stages et donc ça, ça me confortait dans l'envie d'aller suivre la formation » (Léandre, annexe 73)

D'une manière moins marquée, certains mentionnent des appréhensions concernant le groupe avec lequel la formation va se vivre : « Moi, ce qui me posait un petit peu problème, c'était surtout le groupe : savoir sur quel groupe j'allais tomber, avec quel groupe j'allais évoluer pendant quand même 9 mois » (Anthony, annexe 65)

Cette crainte peut être mélangée à la déstabilisation des changements vécus dans le cadre d'un projet de transition reconversion professionnelle. Ainsi, la perception de soi, de sa capacité à réussir dans le projet qu'on entame peut-être fébrile en début de formation

Quand je suis entrée en formation, je me posais des questions en fait. Sur un peu tout : est-ce que je vais y arriver ? est-ce que je fais le bon choix ? Et puis, c'est un peu compliqué : j'ai monté un dossier, j'ai changé des papiers... Enfin, c'était un peu vague dans ma tête et puis je me suis accrochée... J'avais un peu peur. Un peu peur de changer, de ne connaître personne, je ne suis pas d'ici, enfin... Mais moi ça m'a fait du bien aussi, ça m'a remontée en disant : Bah oui, je suis capable. Je me suis positivée toute seule en fin de compte. Manon, annexe 71

Ainsi, certains expriment clairement la perception d'un enjeu dans le projet engagé, une forme d'urgence à apprendre tout en indiquant aussi cette temporalité particulière du recul apporté par le retour en formation

C'est parce qu'on va en formation pour ça, pour se dire : il n'y a que là qu'on a ça. Je trouve que c'est un temps de recul important et puis qui est hyper, j'allais dire grave, mais qui est hyper important parce qu'on joue notre vie. C'est des moments importants de notre vie professionnelle. (Baptiste, annexe 64)

Les accomplissements visés concernent les apprentissages professionnels. Des nuances existent entre les différentes stratégies mises en œuvre par les alternants. Il n'en demeure pas moins que leurs rapports à l'école, aux savoirs, à eux même et aux autres ont également des incidences dans leur manière d'appréhender la situation de formation en centre. Ainsi, les différentes stratégies liées aux postures identifiées sont moins visibles et marquées dans les discours qui concernent la situation de formation en centre de formation.

Les Facteurs de conversion

Dans les discours des alternants, tout comme pour ce qui concerne la formation en situation de travail, les facteurs de choix sont peu développés. Ils mentionnent plus facilement les facteurs de conversion et les accomplissements.

La structuration pédagogique sous forme de thématiques successives en relation avec le métier et les blocs de compétence visés est mentionnée à de nombreuses reprises en tant qu'élément structurant de la formation. « Il y a une thématique générale, une cohérence. Et c'est en lien avec ce qu'on fait dans le stage aussi » (Samuel, annexe 69). Les alternants sont conscients que leur intérêt pour tel ou tel aspect du métier les influence sur leur regard sur les travaux pratiques proposés.

Les activités de formation, c'est toujours en lien avec le métier. Certaines peuvent être plus importantes que d'autres. Après, je pense que ça dépend vers quoi tu veux te tourner aussi. Il y en a qui veulent faire de la créa, ils diront qu'on fait trop d'entretien. Et puis, ceux qui veulent faire de l'entretien, ils vont dire qu'il y a toujours trop de maçonnerie, tu vois ? Mais non, je trouve que les TP étaient toujours en corrélation avec notre apprentissage. (Léandre, annexe 73)

Au-delà, les possibilités de choisir entre certains modules complémentaires est également apprécié au regard de leur actualité est des spécialisations envisagées : « Les modules complémentaires sont au choix : permaculture, il y a l'écopastoralisme et robot de tonte. On a un genre de tronc commun et puis on en choisit 2 entre les 3 modules » (Ines, annexe 74).

L'organisation des temporalités en relation avec les saisonnalités professionnelles est mise en évidence. De même l'organisation d'un rythme de semaine permet une diversité d'activités entre pratique et apport de contenu, échanges en relation avec les formateurs et/ ou les intervenants.

Les contenus sont intéressants, utiles, pour ma future activité professionnelle. [...]. Et puis c'est fait au bon moment et cetera. C'est quand même bien organisé. Il y a des thématiques sur lesquelles on travaille d'une manière construite et à chaque fois c'est par thème. On a l'emploi du temps en début de semaine qui est bien respecté. Et puis il y a différents formateurs pour différentes tâches. C'est très bien fait. (Marius, annexe 63)

Certains trouvent cependant difficile de rester assis et mentionnent certaines longueurs. Ils insistent également beaucoup sur les changements de rythme entre le rythme du « vrai » terrain, professionnel et celui du centre de formation. « *En salle de classe, des fois c'est très long, je ne vais pas cacher que je ne m'endors pas des fois... C'est plus compliqué, l'après-midi* » (Victor, annexe 72). Cependant, par rapport aux craintes initiales certains indiquent

Finalement, on ne voit pas passer [le temps], en fait. Comme c'est bien fait, il y a un échange avec le formateur et les élèves. Voilà, on échange chacun sur un petit truc, sur un truc qu'on a vu en stage enfin et ça va, ça se déroule.

Les formateurs emmènent déjà leur vécu parce qu'ils sortent tous d'un milieu professionnel. On sait que c'est des gars qui ont bossé avant et qui connaissent le métier parce qu'on voit tout ce qu'ils sortent comme termes. Il faut quand même des années pour... je pense. (Octave, annexe 70)

Cette différence de rythme se révèle, pour certains, une opportunité. Ils profitent de ce moment dégagé pour compléter leur formation pas des MOOC proposés par le formateur (Ines, annexe 74) ou par le passage de certifications ou permis complémentaires.

A la MFR, le rythme n'est pas réel en fait, c'est cool. Même si ça permet de prendre du temps pour réfléchir, pour prendre le temps, pour se poser sur sa situation, sa future situation professionnelle au final. J'ai repassé le code, le permis poids-lourd, le permis B... E... Ça prend du temps tout ça aussi, donc c'est important qu'on ne soit pas non plus en surcharge. Je passe tous les permis, c'est cool. (Iris, annexe 75)

Les échanges avec les formateurs et entre pairs participent d'une dynamique. Un climat favorable à ces échanges est mis en évidence, notamment par le fait que chacun puisse partager ses questionnements.

On n'a pas peur de montrer qu'on ne sait pas. Il y a des choses... On est à l'aise parce que, comme on sait qu'on est tous au même niveau... .. Bon, il y en a qui ont plus de facilités que d'autres, ils ont déjà travaillé un petit peu en intérim donc ils

maîtrisent plus facilement mais ils nous montrent facilement. On est vraiment dans un esprit d'entraide. Il y a un bon esprit de groupe. (Antonin, annexe 67)

Accomplissements

Les accomplissements mis en évidence par les alternants pour ce qui concerne la situation de formation en centre sont principalement en rapport avec eux même, puis en rapport à leur relation aux autres, notamment les membres de leur groupe de formation. Enfin, ils indiquent des accomplissements davantage en relation avec le monde académique ou professionnel.

Plusieurs mentionnent ainsi l'évolution de leur regard sur leur capacité d'apprentissage et le fait qu'ils se découvrent un plaisir à apprendre et une capacité à mémoriser qu'ils n'avaient pas éprouvé dans leur parcours de formation antérieur (Octave, Gauthier, Manon, Iris, Victor). Ils découvrent, pour certains, une passion pour la reconnaissance des végétaux et ses noms latins (Iris, Ines). Ils abordent alors leur fierté d'être parvenu à « suivre » et réussir le parcours : « *La formation, elle m'aura apporté la fierté de l'avoir faite* » (Octave, annexe 70)

Par rapport à l'appréhension au début de retourner en formation, finalement j'ai appris que j'étais capable de le faire. J'ai appris déjà à travailler des machines. Je pense que j'ai dépassé ma peur aussi parce qu'on m'aurait dit ça il y a quelques années, non, je n'aurais jamais pris une mini-pelle. (Manon, annexe 71)

Ces éléments participent d'une reconnaissance de leur parcours à leurs propres yeux. « *J'arrive à suivre les cours et puis apprendre quand même. Je n'étais pas sûr au départ d'y arriver* » (Victor, annexe 72)

J'ai appris aussi que même après 25 ans sans être à l'école, on peut être capable de travailler encore mentalement parce que j'étais moins impliqué quand j'étais gamin à l'école que là, à ce jour. (Octave, annexe 70)

Les personnes qui mentionnent le plus cet accomplissement sont ceux qui ont davantage un DNB ou un CAP. Ce n'est pas le cas pour des personnes ayant des diplômes de l'enseignement supérieur qui n'émettent pas de doute sur leur capacité vis-à-vis des apprentissages.

Certains partagent également lors de l'entretien des découvertes qu'ils ont pu faire sur eux même, à travers les relations vécues et partagées avec les membres du groupe. Antonin nous explique ainsi qu'il a pris conscience de sa sensibilité à partir de l'expérience de stress en lien avec l'apprentissage de la conduite de la minipelle.

Il y a cette notion de stress qui amène une perte de confiance en soi et voilà. Donc, j'ai compris qu'il fallait savoir gérer ça. Quelqu'un qui est trop stressé à côté de moi, non ça ne le fera pas parce que la personne va m'amener son stress et moi je vais stresser. Je subis une perte de confiance et derrière, voilà... ça, ça m'a appris ça. Je suis un peu une éponge. (Antonin, annexe 67)

D'autres expliquent à la fois comment les relations avec les membres du groupe participent d'une dynamique mais aussi à quel point elles sont source d'épreuves et d'apprentissages.

Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même comme apprendre à être à l'écoute, et apprendre à avoir envie de montrer aux autres aussi. J'aime bien montrer aux gens comment faire, ce que je sais faire. C'est intéressant. (Octave, annexe 70)

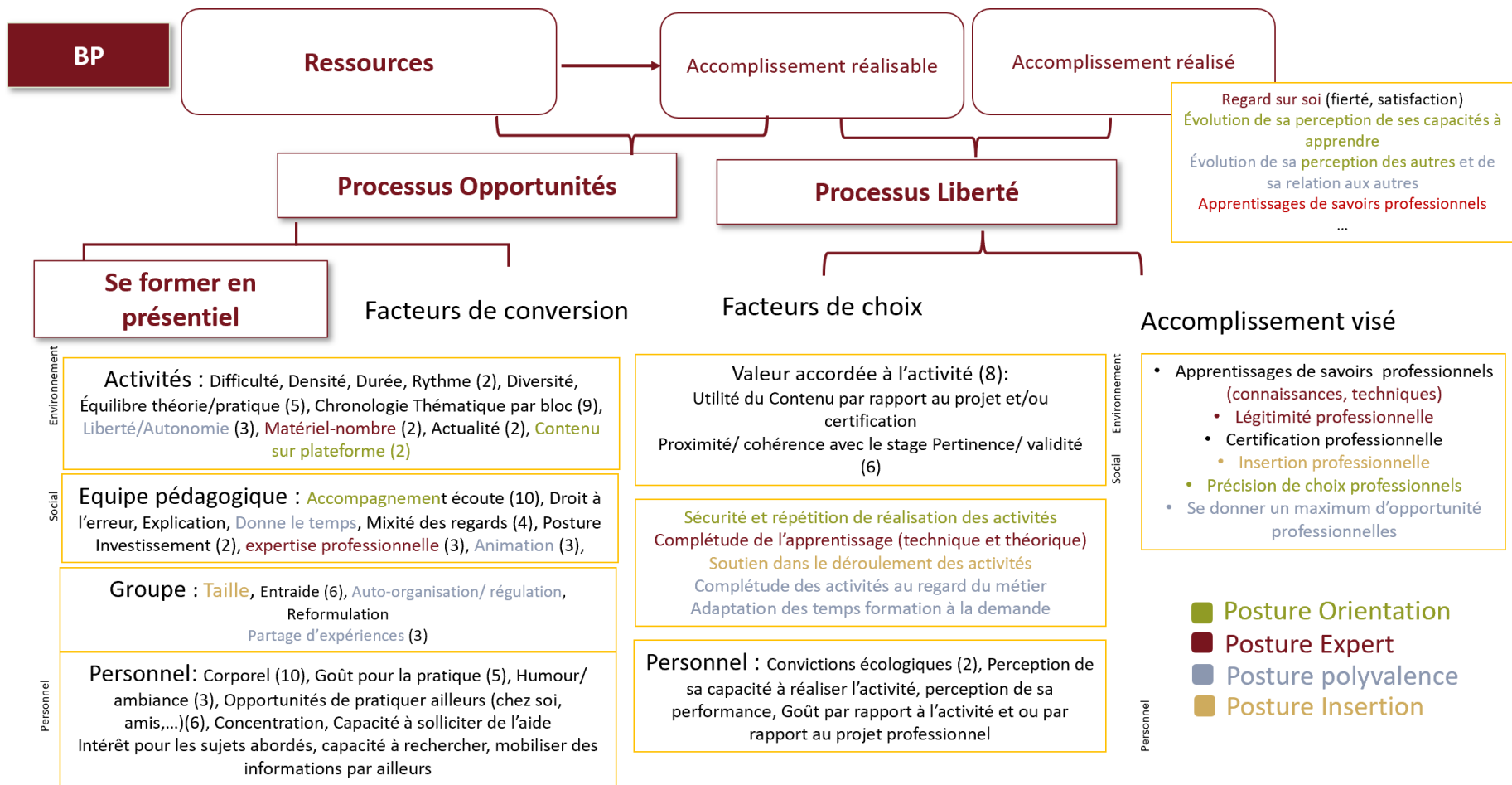


Figure 85 - Processus de mise en capacité d'apprentissage dans les situations de formation présentes à partir des entretiens des alternants BP

La diversité des parcours et des profils des personnes en formation invite chacun à s'ouvrir aux différences.

On est des personnes qui sont dans un milieu très différent donc avec des passés très différents, avec un rapport aux choses différents. Donc, quand on rencontre des gens qui sont d'horizons différents, c'est forcément riche. Ça apprend la tolérance, l'humilité... voilà. C'est le propre de la rencontre. C'est se mettre en lien avec ce qui n'est pas, ce qui ne fait pas partie de nos habitudes. (Luc, annexe 62)

Cette diversité au sein du groupe renvoie chacun à qui il est également. Beaucoup indique qu'ils ont à la fois apprécié cette dynamique mais aussi appris la patience, la tolérance (Thibault, Anthony, Luc, Baptiste). Certains ont conforté l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leur capacité à être et vivre en groupe. « Je suis quelqu'un d'assez sociable, j'ai un bon relationnel, je le savais déjà » (Victor, annexe 72). D'autres ont finalement découvert qu'ils étaient plus sociables qu'ils ne le croyaient « ça m'a montré que je n'étais pas si bourru que ça, que j'étais pas si ours » (Léandre, annexe 73), mais qu'ils n'avaient pas l'occasion de l'être dans leurs activités antérieures. Profil orientation qui mettent le plus d'accomplissement en évidence sur ce qui se passe au centre alors que les profils insertion ou expert l'abordent peu.

3- La formation à distance

Pour ce qui concerne les alternants de la formation Brevet Paysager, la partie de leur discours qui concerne la situation de formation au centre de formation représente 12% des verbatim exprimés (cf. Tableau 42). Les codifications du discours plus spécifiquement en rapport avec la formation à distance sont définies de la manière suivante : ressources, facteur de choix, facteurs de conversion, accomplissements réalisés en formation en situation de travail. L'analyse thématique et lexicale de notre corpus des 16 entretiens des alternants nous permet de formaliser leurs discours dans une modélisation de synthèse présentée en Figure 86.

Accomplissements visés

Les accomplissements visés par la situation de formation concernent deux modules spécifiques de formation réalisés à distance pour un volume de 35 heures. Cette situation est donc très largement minoritaire par rapport aux autres modalités de formation du parcours. Les alternants sont particulièrement intéressés par ces attestations et certifications professionnelles car elles participent de leur employabilité, notamment pour les alternants qui souhaitent travailler dans le domaine de la création paysagère. Les deux modules concernent en définitive la conduite d'un engin de chantier et la connaissance des codifications des réseaux.

Facteurs de conversion

Cette activité de formation est appréciée par les alternants notamment parce qu'ils sont satisfaits de pouvoir aller à leur rythme sur un module de formation qui concerne des connaissances techniques. Ainsi, ils expliquent qu'ils estiment que cette modalité est bien adaptée aux contenus mis à distance.

Dans les activités de formation à distance, on a eu les cours théoriques sur le CACES. Par contre là, je trouvais ça bien parce que j'étais chez moi, j'allais à mon rythme et puis j'étais tout seul et, à ce niveau-là, ce n'est pas plus mal d'être seul qu'avec ses collègues qui peuvent te parler, t'es moins concentré. Il n'y avait pas de perturbation (Antonin, annexe 67)

Ils apprécient notamment le fait de pouvoir mener seul l'activité, de manière moins contrainte qu'au centre de formation et sans la présence des autres.

Franchement, c'est une formation que j'ai même préféré faire à distance plutôt que sur place parce que le truc est bien foutu. Si t'as des questions, ils y répondent quand même bien, dans les vidéos t'as le petit manuel qui répond aux autres questions si t'as un doute. (Léandre, annexe 73)

Pour une partie des alternants qui peuvent avoir des trajets longs, ces journées de formation à distance, au cœur de l'hiver, sont aussi vécu comme un temps de récupération. « *J'ai bien aimé ces temps de repos, c'était pas mal. Ces temps où tu apprends tout seul, j'ai trouvé ça bien* » (Anthony, annexe 65). Cependant, la contrepartie, pour certains, c'est un sentiment d'isolement et un stress face aux questions.

Intérêt / utilité Par rapport au module CACES, c'est une activité intéressante et utile mais c'était long. C'était long et puis stressant. Je trouvais ça un peu stressant parce qu'il y avait des questions qui étaient un peu... Par moment, j'avais l'impression qu'il y avait des questions pièges donc... Mais c'est vrai que c'était assez long encore. Et encore, j'ai passé des vidéos, j'ai pas tout regardé. Mais c'est assez long quand même. (Victor, annexe 72)

Pour ce qui concerne les aspects techniques, l'organisation de la plateforme, le fait d'avoir le document papier, la présence de vidéos sont appréciés. De même la dimension ludique des quizz et les feed back rapide liés à l'automatisation des corrections des exercices offre une dimension interactive qui est appréciés. La conception est saluée par les alternants « *Même moi qui ne suis pas fan de l'ordinateur, ça ne m'a pas posé de problème* » (Antonin, annexe 67).

La présence à distance des formateurs rassure également. « *Et si on était bloqué sur quelque chose, il y avait la possibilité d'appeler un soutien* » (Samuel, annexe 69). Cette présence est également une forme de contrôle de l'activité des alternants, même si elle n'est pas identifiée comme tel de leur part. « *Voilà, on est en train de tout informatiser, on digitalise tout, on va se trouver hypercontrôlé de par tous ces systèmes-là* » (Luc, annexe 62). Les alternants qui se situent davantage dans une posture de retrait ou de recul par rapport au numérique le mentionne comme un frein pour eux à la réalisation de ces activités : « *Ma seule crainte c'était de trop y retourner parce que moi, j'en ai tellement mangé, [...]. Aujourd'hui j'en veux le moins possible parce que c'est pour ça que je vais dans la nature* » (Thibault, annexe 68)

Accomplissements réalisés

En termes d'accomplissement, les alternants mentionnent majoritairement des accomplissements en lien avec leur rapport à eux même et à leur apprentissage. La découverte de leur capacité à passer plusieurs heures devant l'écran d'un ordinateur pour la réalisation d'une activité est une révélation

Ces activités à distance m'ont aussi appris sur moi-même, à savoir que je peux rester 3 ou 4h00 devant un ordi. Je ne savais pas. C'est une expérience, voilà. Et puis, à part ça, je me débrouillais. C'est rester 3 ou 4h00 devant un ordi et puis ne pas y prendre du déplaisir finalement... (Octave, annexe 70)

Cette expérience est estimée positive car la réussite est partagée : « *la preuve, tout le monde l'a eue dans la classe, donc non, vraiment top !* » (Marius, annexe 63). Elle entraîne de nouvelles activités du même type pour plusieurs des alternants « *Moi j'ai trouvé bien, les formations à distance. [...] La preuve, c'est que là je suis en train de passer mon code avec Ornicar. C'est du code à distance aussi* » (Frédéric, annexe 60). « *J'ai trouvé ça génial avec des tests et des trucs mais c'est un peu... il a fait quelque chose qui est proche de... j'ai repassé le permis du coup* » (Iris, annexe 75). Une partie des alternants a également profité de la présence de l'ensemble des cours sur la plateforme pour les consulter « *Sur Walter, je suis allée consulter un petit peu les cours mais c'était surtout le... Ils mettent des choses complémentaires, des documents complémentaires qui ne sont pas forcément tous vus en profondeur en cours* » (Ines, annexe 74)

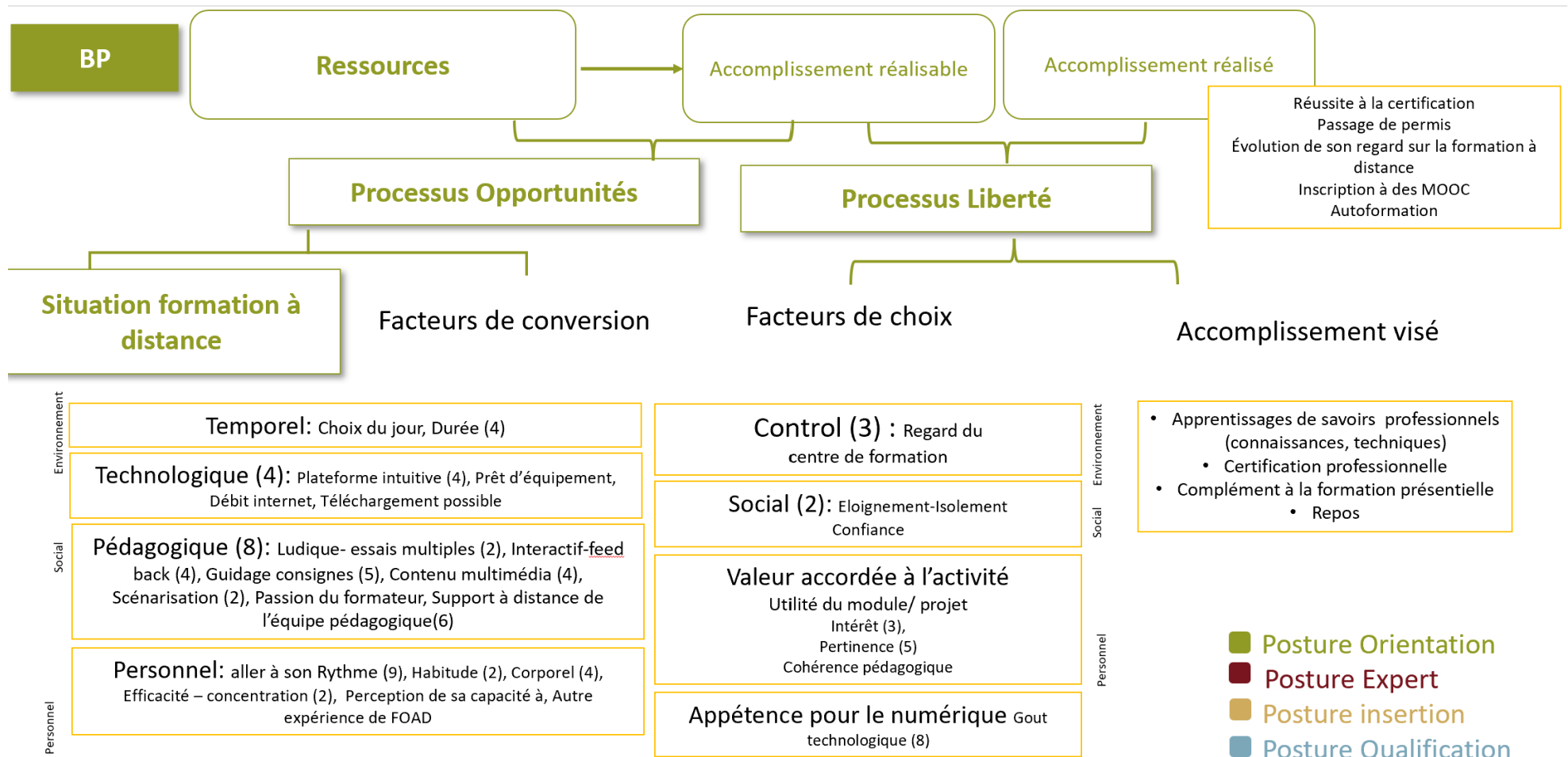


Figure 86 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation à distance à partir des entretiens des alternants BP

Annexe 24 - Situations interface dans les discours des BP

Pseudo	PRODUCTION	RETOUR	EVALUATION	VISITE	LIVRET	ENTRETIENS	ECHANGES	TRACES	NB AI
Frédéric	1	1		1	1				4
Henri	1	1	1	1	1		1		6
Luc	1		1		1			1	4
Marius	1	1	1	1	1	1			6
Baptiste	1	1	1	1	1	1			6
Anthony	1	1	1		1		1		5
Gauthier	1	1	1	1	1				5
Antonin	1	1	1		1				4
Thibault	1	1	1	1	1	1			6
Samuel	1	1	1	1	1	1			6
Octave	1	1	1	1		1			5
Manon	1		1	1	1	1			5
Victor	1		1	1	1	1			5
Léandre	1	1		1				1	4
Ines	1	1		1	1	1	1		6
Iris	1	1	1	1	1	1			6

Tableau 64 - Situations interface mentionnées dans les discours des alternants BP.

Annexe 25 - Etude des situations interface en formation BP au prisme des capacités

1- Evaluation de stage BP

Lors de chacune des périodes de formation en situation de travail les alternants ont à leur disposition des grilles d'évaluation en lien avec les blocs de compétences visés. Les activités emblématiques sont identifiées et guident parfois les stratégies de recherche de stage ou les négociations d'activités visées en relation avec l'entreprise. Les évaluations de stage sont généralement réalisées de manière partagée entre le tuteur professionnel et l'alternant qui a également la possibilité de s'autoévaluer. L'évaluation est ensuite formalisée dans une grille présente dans le livret d'alternance. Ces évaluations sont formatives, les évaluations certificatives sont réalisées en lien avec les différentes Unité Capitalisables au centre de formation en prenant appui sur des activités réalisées sur le terrain professionnel ou au centre.

La situation d'évaluation avec le maître de stage est identifiée, par les alternants, comme une situation interface dans le sens où elle favorise des liens entre leur projet de formation et leur expérience en situation de travail. Cette situation se répète à différents moments du parcours et avec des tuteurs professionnels différents lors de chacun des stages. Ainsi les alternants réaliseront 4 ou 5 évaluations de ce type tout au long du parcours. De ces situations, les alternants abordent, dans les entretiens, deux aspects. Ils mentionnent l'activité même d'évaluation avec le tuteur et sa cohérence par rapport à ce qu'ils perçoivent de leur propre réussite des activités professionnelles. Les effets que ces évaluations ont sur leur perception de leur activité et la projection professionnelle.

Ainsi, dans l'activité d'évaluation avec tuteur, nous identifions deux cas de figure différents : soit il y a un écart entre les évaluations du professionnel et de l'alternant ou non. Parmi les douze alternants qui abordent les évaluations avec le tuteur en tant que situation emblématique dans leur parcours sept identifient une conformité des évaluations entre leur perception et celle de l'expert professionnel. C'est ainsi le cas pour Luc, Octave, Antonin pour le stage en entretien, Baptiste, Marius, Iris). Au-delà de cette perception identique, la proposition d'embauche est significative d'une évaluation au-delà du parcours de formation « Dans les bilans, l'évaluation avec le tuteur de stage est conforme à ma perception de la réussite des activités. Il n'y a pas d'écart. Sur les 4 entreprises que j'ai fait, il y en a 3 qui veulent m'embaucher [...]. Et ça, c'est significatif » (Octave, annexe 70).

L'évaluation par le tuteur de stage, on a des petites fiches à remplir pour savoir si le stage s'est bien passé, si on était efficace et cetera, donc j'ai eu d'excellents retours de mes stages. L'évaluation qui a été faite par ces différents tuteurs de stage, ça correspondait à la manière dont j'évaluais mes activités. Je pense que c'était assez conforme. Ils ont été honnêtes et tous mes stages se sont très bien passés donc je suis parti en bons termes avec toutes les entreprises. Il y a même une entreprise qui voulait m'embaucher. Le salaire n'était pas assez élevé pour moi mais bon, j'y serais allé, je pense. (Marius, annexe 63)

La conformité des évaluations rassurent, notamment lorsqu'elles sont répétées dans les différents terrains professionnels, lorsque les tuteurs « *ont tous écrit à peu près la même chose pour le compte-rendu* » (Octave, annexe 70). La conformité de l'évaluation rassure sur ses propres perceptions de performance. Les alternants dont les évaluations étaient conformes à leur perception ne disent pas explicitement les effets produits par cette situation. Néanmoins, nous pouvons considérer que cela participe à renforcer leur propre grille d'analyse de leur activité, donc leur réflexivité.

L'évaluation, on a une grille, tu sais, qu'on donne... et après une discussion, tu vois ? de dire : est-ce que tu te sens à l'aise et tout ? Enfin voilà, c'est de se dire comment

on se sent dans l'entreprise et [...] je pense que les stagiaires n'ont pas idée [...] ils sont repérés à dix mille, enfin, ceux qui n'avancent pas, ils sont grillés. [...] ça va très vite. [...] C'est un tout petit monde. (Baptiste, annexe 64)

Baptiste se demande comment les tuteurs sont accompagnés à la compréhension et à l'usage des grilles d'évaluation qui leur sont proposées car elles proviennent des référentiels qui ne sont pas toujours explicites pour les professionnels en termes de niveau de maîtrise attendue.

Je pense que suivant la compréhension que t'as des phrases, tu as tendance à sous-noter ou sur-noter le truc parce que ce n'est pas clair. [...] Il y a beaucoup de grilles. Après, ça va si tu veux, tu vois : « Rapidité d'exécution », le mec il met +, il ne met pas +, tu vois ? par contre au travail en équipe. Sur tout le reste, il y a... « Autonomie », « dextérité », « rapidité », « prise d'initiative », il ne met pas « Top » mais c'est normal, je suis en train d'apprendre. Mais si tu veux, après, il peut y avoir confusion. C'est sur l'intitulé du truc qui est « chef d'équipe » alors que t'es ouvrier, tu vois ? Je suis ouvrier, je suis pas chef d'équipe. (Baptiste, annexe 64)

Dans les situations où l'évaluation est différente entre le tuteur et l'alternant, il existe également deux cas de figure : soit c'est une sous-évaluation de l'alternant (Manon, Gauthier, Anthony), soit du tuteur (Antonin en création, Victor, Thibault). Ainsi, par exemple, Christophe0 indique que l'évaluation de son tuteur en création a été une

catastrophe [...]. Je l'ai brûlée d'ailleurs, la feuille. Je l'ai enlevée du carnet et je l'ai brûlée. C'était un torchon. Quand on me marque « Trop bavard » ... Je trouvais que c'était une bêtise, ça n'avait aucun intérêt. Ça ne correspondait pas à la réalité (Antonin, annexe 67).

Il ajoute « ça a été difficile, ce stage-là, j'ai mis un mois pour m'en remettre parce que, quand on se retrouve avec des gens comme ça, pas facile » (Antonin, annexe 67). lol en tire cependant des apprentissages dans la manière dont il conçoit le travail dans le pausage et les échanges en équipes qui, pour lui, sont importants « Après, ça reste quand même une expérience qui va m'aider pour l'avenir : si je retrouve la même chose, je me dis : « Bon arrêtez là tout de suite, on ne va pas a'ler pl s loin ».

Antonin, comme Victor, pour qui les évaluations d'un des tuteurs diverge de leur perception, mettent tous deux en évidence des caractéristiques personnelles du tuteur qui les a évalué

Sur le 2^{ème} stage, le chef d'équipe avec qui j'étais, on va dire qu'il n'était pas très sympa. Moi j'estime qu'il m'a un peu saqué. Il ne m'a pas évalué super bien, je trouve quand même qu'il a été un peu dur parce que je me suis quand même donné dans ce stage-là franchement. [...] il n'était pas tellement pédagogue. Il était brut de décoffrage, on va dire. Ça n'aide pas non plus. (Victor, annexe 72)

Le tuteur, il est là pour te mettre en confiance, il est là pour t'apprendre des choses, il n'est pas là pour t'enfoncer. C'était une mauvaise expérience, mais c'est vrai que c'était étonnant de voir dans le paysage quelqu'un qui est plus pour le travail individuel et pas pour le travail d'équipe. C'est un peu étonnant, on ne s'attend pas à voir ça. (Antonin, annexe 67)

Ainsi, les évaluations du tuteur ne sont pas totalement prises en compte dans les situations de Victor ou de Antonin car ils les estiment invalides au regard des postures prises par le professionnel qui les a évalués. Thibault, lui, reçoit les écarts dans les évaluations comme légitimes :

Sur les évaluations de stage, des activités, de la réussite des activités, l'évaluation que je faisais et celle du tuteur, il y avait des différences oui et non. C'est ça qui était intéressant aussi, c'est qu'on a chacun notre vision en fait du travail bien fait, du temps à consacrer à l'activité et cetera. (Thibault, annexe 68)

Il prend ainsi l'exemple de deux évaluations de stage

Yvon m'a clairement dit : « OK, t'es motivé, tu poses des questions voilà, peut-être un petit peu trop et il est clair que physiquement il te manque cette régularité. » Et donc, pour moi, oui, c'était clair maintenant et on était OK sur les finitions et sur la réalisation parce que moi, dès que j'avais fini, j'allais le voir. Je disais : « Voilà, j'ai fini. Qu'est-ce que t'en penses ? »

Après, là où ça a été le plus confondant, c'était chez S. qui a eu sa boîte de paysage pendant longtemps [...], et qui m'a enfin très clairement fait comprendre que j'étais dans la sur-qualité par rapport à ses attentes à elle. [...] Elle a fait émerger cette notion de sur-qualité et donc ça m'a permis moi de me repositionner, de dire : mais effectivement, ma vision des choses est la mienne. [...] Donc c'est ça aussi que je trouve super intéressant parce que moi, en tout cas, ça va m'obliger à me repositionner et à rester très humble et à ma place où moi je suis prestataire de service donc... Par contre c'est important de poser les attentes. (Thibault, annexe 68)

Ainsi Thibault prend en compte les écarts d'évaluation dans une perspective de pratique professionnelle future. L'évaluation lui permet, tel qu'il le mentionne, de mesurer son propre fonctionnement au regard de certains standards de la profession et d'identifier « que moi j'avais un niveau d'exigence qui était plus élevé que la moyenne » Thibault, annexe 68. La situation d'évaluation fait alors le lien entre soi et la profession. La même analyse est portée par Samuel qui explique la place des évaluations dans sa progression.

Parce que je pense que les évaluations de stage, elles peuvent aussi te permettre d'analyser ton activité et puis d'avoir le regard du professionnel sur tel ou tel point pour progresser. Par exemple, quand j'évalue une activité d'entretien et mon tuteur de stage comment il l'évalue, il peut y avoir des écarts, forcément. Oui, des fois, il y a un petit peu à redire sur tel ou tel... mais c'est dans le bon sens, ça va dans le bon sens, ce n'est pas pour te rabaisser, c'est pour te faire progresser donc c'est plutôt intéressant. Je suis pas du tout : « Ah, il m'a dit ça... » Me vexer une remarque. Non, voilà, c'est une critique positive et constructive. J'ai aucun souci avec ça. (Samuel, annexe 69)

Pour Manon, Gauthier et Anthony, la situation est inverse. Leur propre évaluation est en deçà de celle de leurs tuteurs. Pour Manon Par exemple, cet écart semble lié à la propre image qu'elle a d'elle-même. Une évaluation positive ne semble pas réaliste :

Dans l'évaluation de la réussite de l'activité en stage, je ne me mettais toujours plus bas, en fait. Je n'arrivais pas à me dire : Bah oui, c'est bien ou... je ne sais pas. Et le tuteur de stage, il disait que si, que c'était bien. Mais moi, je sais pas. Il y avait toujours, en fait, des raisons pour ne pas me trouver bien ou pas satisfaite. J'essaye de faire en sorte que ça aille mieux, que j'arrive plus à mieux m'évaluer. Avec le temps, peut-être que ça... [...] C'est peut-être que je ne suis pas sûre de moi. J'ai regardé les évaluations mais ils ne m'ont pas... C'est ce qu'ils voyaient de moi mais j'ai toujours des doutes. Ce qu'ils disaient, c'était plutôt positif mais je ne croyais pas forcément ce qu'ils disaient. S'ils le disent, c'est que c'est... Je le sais bien mais je ne suis pas convaincue. C'est difficile pour moi. (Manon, annexe 71)

Pour Gauthier, en revanche, il a le sentiment de ne pas avoir fait « grand-chose ». Il estime que le tuteur a été sympa car « ils savaient que c'était un stage et que je ne pouvais pas non plus être autonome et faire tout ce qu'il fallait. Mais pour moi ce n'était pas assez. J'avais l'impression de pas servir à grand-chose parce que souvent j'observais ou alors j'essayais d'aider au maximum que je pouvais. Ce n'est pas forcément évident, on te laisse pas trop faire en plus » (Gauthier, annexe 66). Dans ce sens, l'évaluation est estimée moins valable, ou de moins grande valeur car Gauthier a le sentiment qu'il s'agit d'une évaluation un peu complaisante.

Pour Anthony, ces écarts ont été partagés avec le tuteur professionnel et participent d'un sentiment de reconnaissance :

Je pense que je me sous-estime un petit peu, voilà. C'est toujours dur de se mettre en avant. [...]. Mais même, je... enfin clairement je lui avais dit [...] « Là, je ne sais pas. Peut-être que le critère est un petit peu haut par rapport à ce que moi je ressentais. » Il m'a dit : « Non. » Enfin, il était honnête. Mais on a toujours tendance à se sous-estimer un peu. J'ai été super satisfait en même temps d'avoir une reconnaissance de professionnels, c'est toujours... c'est bien, c'est valorisant. (Anthony, annexe 65)

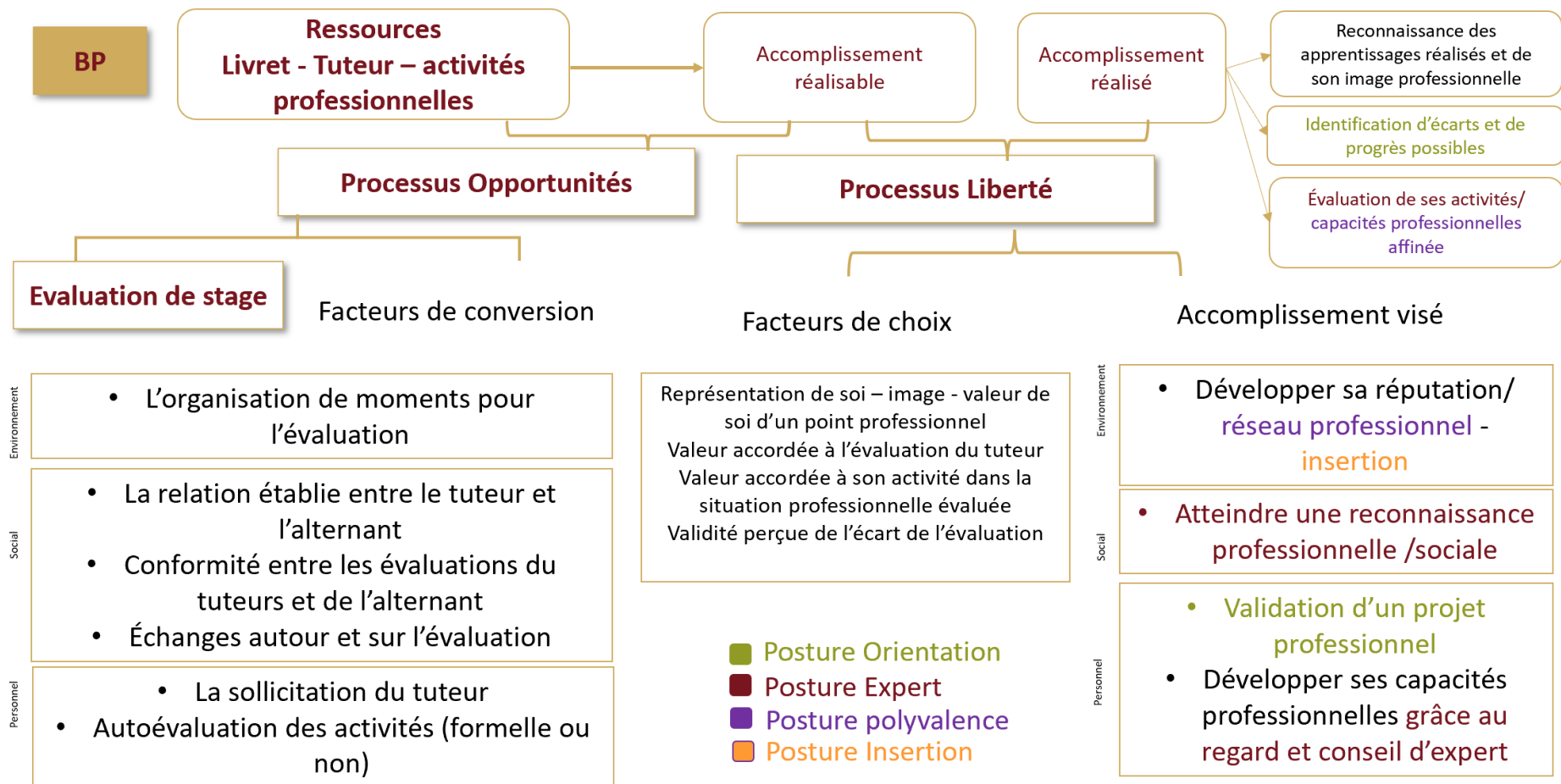


Figure 87 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface évaluation de stage (BP)

Ainsi, les évaluations de stage se situent majoritairement dans un rapport entre soi et le monde professionnel. Ces situations participent à consolider les perceptions qu'ont les alternants de leur propres performances et compétences professionnelles en les confrontant à celles des tuteurs, considérés comme des experts du domaine. La situation d'évaluation de stage est médiée par la grille d'évaluation et par les échanges qui se déroulent entre le tuteur et l'alternant.

2- Visites de stage

Les visites de stage sont également des situations d'évaluation. Elle se déroule à différentes périodes du parcours A la différence des évaluations de stage qui se réalisent avec le maître de stage et l'alternant, la visite de stage mobilise le formateur. Celui-ci se déplace sur le terrain professionnel pour réaliser un bilan avec l'alternant et le tuteur professionnel. En fonction des contraintes organisationnelles les visites de stage peuvent avoir lieu également par téléphone. Dans leur déroulement initial elles ont lieu en présence sur le terrain professionnel avec le stagiaire. Dans la situation étudiée nous ne savons pas exactement combien de visites de stages étaient initialement prévues. Nous avons cependant identifié des difficultés organisationnelles liées à des absences en raison du COVID. Il semble ainsi que pour la situation des stagiaires de la MFR Q un certain nombre de ces bilans ait eu lieu par téléphone.

Pour l'ensemble des entretiens avec les alternants la situation de visites de stage est mentionnée 11 fois sur les 16 entretiens. Tous les alternants qui mentionnent ces visites de stage les estiment intéressantes et importantes pour leur parcours de professionnalisation. Ils sont nombreux à considérer qu'elles devraient être systématiques pour chacun des stages.

J'aurais aimé avoir plus de visites de stage parce que je suis tout le temps à bavarder, à machiner et que ça m'intéresse, mais je trouve que c'est intéressant aussi d'avoir du retour parce que ce n'est pas sa famille, ce n'est pas ses amis, ce n'est pas le groupe, c'est de dire à quelqu'un où j'en suis. Enfin, c'est toujours marrant aussi de ce qu'on sort, de ce qu'on dit, de... (Baptiste, annexe 64)

Les visites de stage jouent une fonction assez proche de celle des évaluations avec les maîtres de stage. Elles sont souvent mentionnées conjointement dans les entretiens des alternants. Ils ne distinguent pas beaucoup les 2 situations. Cependant, le regard du formateur en plus de celui du maître de stage renforce l'évaluation réalisée pour l'alternant.

Je pense que sur l'évaluation, on est d'accord avec mes tuteurs de stage. Je pense qu'on s'y est retrouvé parce que, quand Y. est passé sur le 2^{ème} stage, j'étais présent, on a pu discuter à la fois avec Y. et mon tuteur de stage. On était à peu près d'accord sur la manière dont on pouvait évaluer la façon dont se passait le stage (Henri, annexe 61)

Mon formateur-référence [...] est venu sur le premier stage. Dans les évaluations, heureusement, on était assez raccord. Je ne me suis pas trop fourvoyé sur ce que je pense. C'est intéressant parce que ça veut dire que même un jour où je suis un peu plus seul sur mon chantier, je suis capable d'évaluer si c'est un bon travail ou si c'est un moins bon travail, tu vois ? Enfin c'est important. J'ai appris avec mon ancien boulot à avoir du recul sur ce que je faisais. (Léandre, annexe 73)

La situation liée au bilan de stage réalisé lors de la visite est organisée de manière différente en fonction des terrains professionnels. Il semble difficile de toucher et d'organiser les visites car les chantiers bougent beaucoup et les professionnels ne semblent pas tous facilement joignables. Les

alternants préfèrent les bilans où toutes les personnes sont présentes. En effet lors des échanges au téléphone ils ne sont pas toujours présents pour assister aux échanges. Lors des visites, tous les interlocuteurs sont présents, les collègues peuvent également être mobilisés dans le bilan du stagiaire.

Il y a des moments où le formateur vient sur le lieu de stage et moi je suis présent. Je pense que c'est important mais t'es pris à l'écart. En plus, il te prévient. Enfin, il prévient le chef d'entreprise, donc il te dit : « Bah tiens, ton tuteur passera tel jour. » Et puis, on échange. On échange tous. C'est quand même mieux de t'inclure un peu dans la discussion, on va dire, que de rester au fond du jardin à ne pas savoir ce qu'ils racontent. (Samuel, annexe 69)

La situation de visite de stage se trouve ainsi organisée selon des paramètres variables. Gauthier met ainsi en évidence le fait que cette évaluation partagée permet de se situer par rapport aux activités professionnelles.

Les formateurs d'ici sont venus sur les lieux de stage. [...]. En fait, ils viennent juste pendant 20 minutes-une demi-heure de quoi discuter comment ça se passait et tout ça. [sinon] Ils avaient appelé au téléphone pour, voilà, pour savoir si ça se passait quand même bien. Ces moments de bilan pour savoir où j'en étais et comment tu évolues, ça m'a servi parce c'était quand même bien de savoir parce que voilà, t'es dans l'action, tu ne sais pas trop s'il y a des formateurs ou même ceux avec qui tu travailles qui disent que c'est bien ou pas. (Gauthier, annexe 66)

Iris regrette par exemple que ce point d'étape n'ai pas lieu en milieu de stage afin de permettre des régulations : « c'était un appel en toute fin de stage. Le stage était déjà fait en fait. Donc, s'il y avait eu quelque chose qui n'allait pas, c'était fini. » (Iris, annexe 75). De la même manière, Thibault considère que ces visites sont aussi importantes pour éventuellement faire de la régulation du stage « Pour la visite de stage-bilan sur la structure avec le tuteur [...] C'est bien, c'est important. Parce que ça peut aussi participer de ça justement, de faire des formes de médiation en fait, s'il y a besoin. C'est quelque chose de ce registre-là » Thibault, annexe 68. Le fait que les visites ne soient pas systématiquement réalisées sur site ne permet pas de réaliser des régulations vis-à-vis du terrain professionnel. C'est ainsi que certains lieux de stage sont évalués après-coup par les stagiaires à l'aide d'un outil conçu par l'établissement de formation afin d'estimer le potentiel formateur de chacun des lieux de stage. « Il [le formateur] appelle, quand il arrive à les avoir, parce que là où ils m'ont mis à tirer les branches pendant 3 semaines, ils n'ont même pas répondu. Du coup, moi après j'ai fait le rebond à M. qui va l'enlever de sa liste d'entreprise référente » (Octave, annexe 70).

Iris se demande si, pour des personnes plus éloignées du terrain professionnel en entrée de formation, le nombre de visite de stage sur site ne devrait pas être plus importante

En soi, vu que tout s'est bien passé pour moi tout le long de ma formation, ce n'était pas non plus hyper nécessaire mais je pense que pourvu que ce soit des reconversions professionnelles, il y a des gens qui quand même plaquent leur boulot dans lequel ils étaient, par exemple, depuis 25 ans pour aller en paysage, peut-être que ces personnes-là ils ont besoin de plus de retours, d'échanges avec les formateurs, je ne sais pas. Mais moi, comme j'étais dans une optique où tout se passait bien, j'avais pas grand-chose à dire à part du positif.

Enfin, pour Ines les visites de stage, au-delà de la régulation qu'elles permettent, favorisent également le lien avec la formation, en la personne du formateur. En ce sens elles permettent de se maintenir dans la perspective de formation et pas uniquement de production.

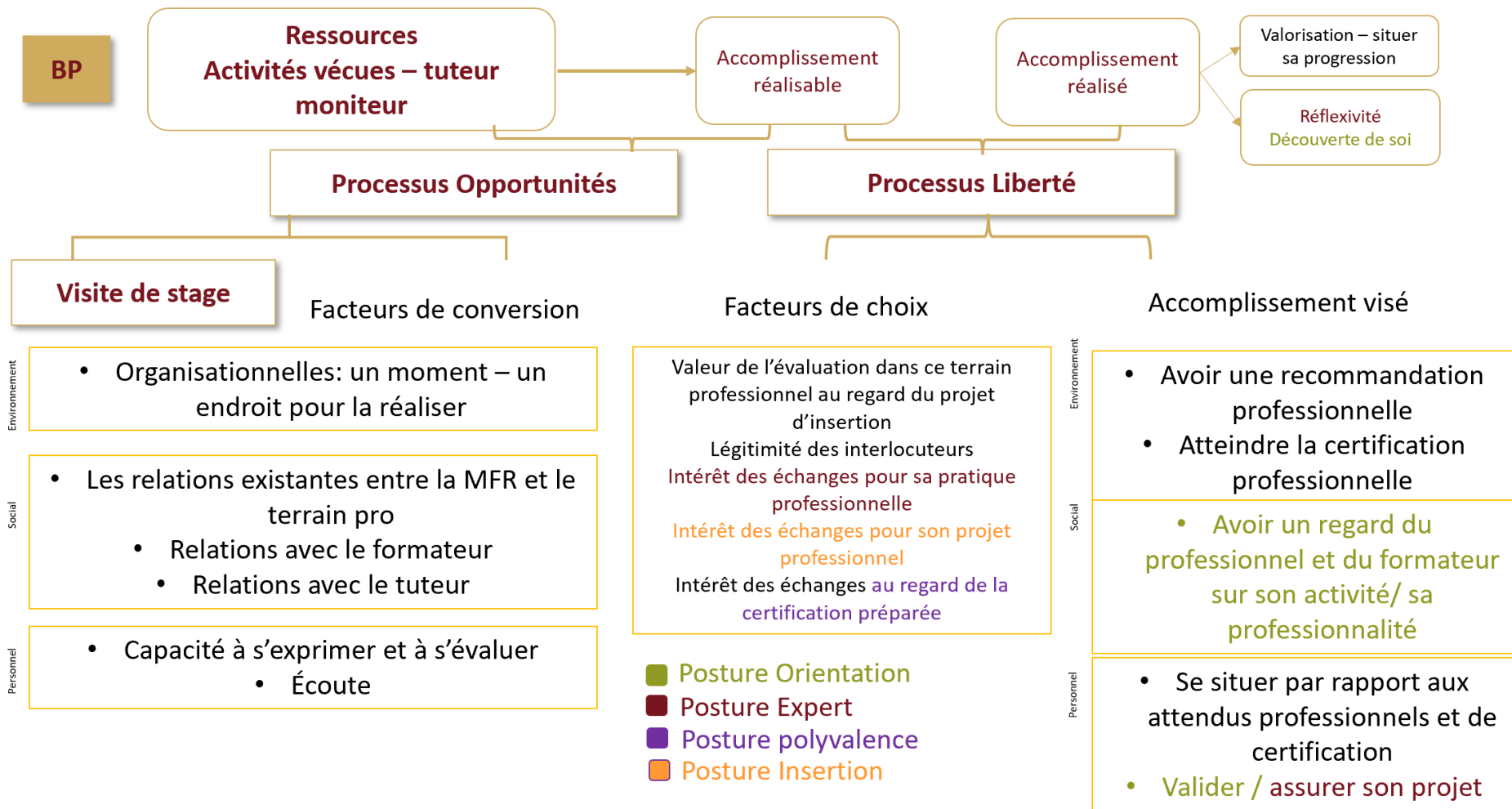


Figure 88 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface visite de stage (BP)

Pour un stagiaire, je pense que ça allait. Si je me projette en tant que professionnelle, je dis que je n'ai pas encore toutes les compétences même si c'est une très bonne base. C'est important d'avoir ces points d'étape. Ça permet de garder un lien avec le formateur même si ce n'est pas forcément un présentiel. Rien que par téléphone, c'est bien. Moi, ça s'est toujours bien passé mais je me dis que si jamais il y avait eu un souci ou autre avec le tuteur, j'en aurais parlé parce que c'est toujours bien d'avoir ce lien. Ines, annexe 74

Ainsi, les visites de stages permettent, tout comme les évaluations partagées avec le tuteur, de regarder ses activités et progressions professionnelles mais davantage dans la perspective de la formation. En cela, elles représentent des situations complémentaires de l'évaluation tuteur/alternant. Ils sont quatre à ne pas mentionner ces situations

Ceux qui ne mentionnent pas Antonin, Manon, Luc. Luc et Manon sont dans des dynamiques de professionnalisation. Antonin avec son expérience de travail en 3/8 recherche les relations sociales et les interactions avec les autres

3- Livret d'alternance BP

Le livret d'alternance est un document au format papier donné à chaque alternant en début de parcours de formation. Il comprend des éléments de présentation du déroulement de la formation et accorde une large place aux activités et compétences visées. Chacun des blocs est structuré avec les attendus, des grilles d'autoévaluation pour chacune des périodes de stage et une grille d'évaluation destinée à être rempli avec le professionnel. Cette grille est le support de l'évaluation de stage que nous avons abordée par ailleurs. Le livret représente ainsi à la fois l'organisation et les attendus de formation et offre des espaces d'expression des alternants au fur et à mesure de leur parcours. Frédéric explique ainsi qu'il a utilisé le livret pour construire sa stratégie de choix de stage.

Quand on arrive en septembre, on a notre livret avec les épreuves. Moi, je suis parti dessus déjà d'entrée de jeu donc maçonnerie, je savais que c'était un gros casse-croûte [...] je sais que [l'entreprise] sur son planning à cette période-là il avait tout un muret à monter au collège. Ça faisait partie des UC. En même temps, j'ai validé mon UC, ça c'était fait. (Frédéric, annexe 60)

Mathieu se pose des questions sur la manière dont il s'est saisi de l'outil pour échanger avec les entreprises où il a été en stage. Au final, il indique qu'il ne s'est pas réellement servi du livret pour échanger avec l'entreprise quant aux activités à réaliser dans le stage. Il se demande également dans quelle mesure le livret est intelligible pour les professionnels.

Les ressources importantes pour le stage, il y a le livret oui mais, si tu veux... [...] Il faudrait arriver avec les attendus en disant : voilà, moi j'ai ça, j'ai ça à faire, j'ai tout ça. » Tu ne le fais pas parce que moi je n'ai pas spécialement pensé non plus [...]. Moi, du coup, je donnais mon livret au patron comme ça, il a pu feuilleter, voir ce qu'il y avait dedans et tout ça, mais je n'ai pas pris un temps avec lui de dire : « Bah voilà ! on attend ça, on attend ça, ou... ». Je ne sais pas si c'est fait avec les entreprises partenaires et tout ça, de se dire : Bah, on va évaluer... ». [...] Mais je sais pas comment ils perçoivent ça. Baptiste

L'usage du livret est identifié comme une activité qui permet de faire du lien à soi dans la mesure où il permet de formaliser tout au long du parcours les expériences, activités réalisées et la perception qu'en a l'alternant. Antonin, Victor, Manon, Thibault, Marius, Ines, Luc ont utilisé le livret tout au long de la formation. Ils ont renseigné régulièrement les activités « *On doit marquer toutes nos expériences : si on a fait de la tonte, si on a fait du débroussaillage... Si on a fait telle ou telle activité, on doit le marquer sur notre livret-papier* » Antonin. Ils ont également utilisé les grilles d'autoévaluation proposées « *Je m'en suis servi. On a une feuille, on met nos propres appréciations par rapport au stage. On met comment on pense avoir réussi. On remplit tout seul et après j'ai l'appréciation de stage.* » Victor. Les alternants qui ont utilisé les grilles d'autoévaluation dans le livret sont unanimes. Ils mettent en évidence le fait que cela leur permet de voir leur évolution sur l'année au regard des compétences attendues.

Le livret avec les grilles d'évaluation pour les UC, il y en a 2. Une à rendre qui est à remplir par le tuteur de stage et il y en a un autre, l'auto-évaluation, que j'ai remplie. Ça permet de voir l'évolution sur l'année. [...] C'est bien, ça permet de se situer (Ines, annexe 74)

Il y a l'évaluation de stage et au retour il y a l'appréciation du lieu de stage. On est noté. Notre tuteur nous note et, quand on revient ici, on marque aussi sur notre livret et ce qu'on a fait. Et on voit l'évolution. (Antonin, annexe 67)

Il y a également les UC, ce qui est attendu en termes de capacités dans la formation, et une partie « niveau de compétences ». C'est une grille de progression en fait : on peut mettre en fait au fur et à mesure de l'année comment on se situe sur la réalisation des différentes UC en fait. Et ça, c'est intéressant. C'est nous qui le remplissons. En fait, on coche les cases où on se situe dans tel et tel domaine, comment on évolue, en fonction de ce qu'on apprend en fait, et ce qu'on sait faire, ce qu'on sait bien faire, ce qu'on sait moins faire. (Victor, annexe 72)

Après, ce qu'on a fait quand on revient de stage, on le dit oralement aux formateurs... ce qui est acquis, c'est nous qui le remplissons. Il y a nous et puis il y a le bilan de stage. C'est utile, le livret. On voit comment on évolue. Et puis même il y a une trace. Enfin, le diplôme pour tout ça, c'est le futur, c'est bien. [...] Après, pour voir mes compétences, si j'avais à me débrouiller, c'est un plus. A la fois, si j'ai le diplôme, c'est que je suis capable. (Manon, annexe 71)

Il y a un carnet qui nous permet de suivre notre avancement, d'avoir des retours par rapport au stage de nos tuteurs, de préparer aussi nos UC... Donc, oui, il y a ce [...] carnet de suivi [...] que je trouve très pertinent [...]. C'est aidant aussi pour voir notre évolution, les UC qu'on a validées et les différentes compétences. Quand on fait ce débriefing, on a aussi ce tableau à remplir dans lequel on va dire : voilà, pendant ce stage-là, en termes de... il y a toute une liste de compétences : où est-ce que vous vous situez ? Est-ce qu'il y a une amélioration ou pas ?... Donc ouais, je trouve ça très intéressant et très pertinent. Donc oui c'est un bon outil qui mériterait, je pense, d'être peut-être plus utilisé. Après, je parle pour moi... (Thibault, annexe 68)

Marius met en évidence la structuration et l'usage du livret qu'il estime simple et facile, voire ludique.

Le livret qui est donné en début de stage est important. Même pour voir son évolution. C'est vrai qu'il y a certains trucs à remplir et cetera. J'ai trouvé ça assez ludique et c'est un bon support pour préparer tout ce qui est UC et cetera. C'est vraiment important. Et ce type d'outil là, les tuteurs de stage trouvent ça aussi assez

utile et pratique à remplir. Ils arrivent à s'en servir assez facilement. C'est bien clair, par couleur et cetera, c'est assez rapide à remplir. Ils sont habitués aussi. Les entreprises où je suis allé étaient habitués déjà à ce système-là, oui, donc c'est pas du tout un problème pour eux. (Marius, annexe 63)

L'utilisation du livret est, en définitive très liée à la stratégie mise en œuvre par les alternants concernant les Unités Capitalisables à valider tout au long du parcours.

Anthony, Henri Iris n'ont pas utilisé les grilles d'autoévaluations proposées dans le livret. Ils ont fait compléter les tuteurs professionnels mais n'ont pas utilisé la partie qui leur était destinée.

Dans le livret d'alternance, il y a les grilles. T'as pour les bilans de stage et pour les évaluations. Je ne les ai pas utilisés tout seul, mais j'ai... nous... enfin, lui, le chef d'entreprise, moi je leur ai donné le document et puis on l'a rempli ensemble après, en fin de stage. (Anthony, annexe 65)

Les fiche d'auto-évaluation, je ne voyais pas trop l'intérêt. Je l'ai fait au premier stage mais je n'ai pas trouvé ça hyper utile pour moi en tout cas. Parce que je savais que j'allais les remplir mais jamais les relire. (Iris, annexe 75)

Anthony comme Henri ont déjà un emploi assuré au moment de l'entretien. La question n'est plus réellement la certification pour ce qui les concernent. Pour Iris, c'est différent, ce qui fait davantage le lien entre ses différentes expériences, est surtout en rapport avec la certification :

Le lien se fait vachement aussi quand on fait nos UC parce que, au final, on a besoin de s'appuyer sur ce qu'on a fait en stage pour retranscrire nos UC, donc c'est surtout comme ça. Et puis, quand on retourne faire des TP aussi en pratique. Pour les UC, on doit donner des annexes aux chefs d'entreprise qui doivent les remplir, c'est-à-dire avec des trucs à cocher : si elle est capable de se servir d'un tracteur-tondeuse, cocher... ou des trucs comme ça. Donc ça, ça fait déjà une première phrase. Nous, on doit remplir aussi une autre annexe et puis après, généralement, selon les personnes, soit je fais un PowerPoint avec mes photos du stage et j'explique ce que j'ai fait, soit en OpenOffice, soit ça dépend si quelqu'un dit ce qu'il préfère et ça, je rends le dossier avec les annexes au minimum et puis mes photos et puis après je passe mes UC. Je présente à M. ou à quelqu'un d'autre, je prends ce que j'ai fait sur, par exemple, le module « taille raisonnée » ou... Donc on a des oraux de généralement 45 minutes voire 1h30 pour certains. Y'a des UC plus ou moins longs selon le module. Les UC, tu expliques ce que tu as fait, t'es pas en situation de pratique, tu ne fais qu'expliquer et puis on nous questionne pour voir si on a bien compris. On montre et on explique, donc ça fait du lien aussi. (Iris, annexe 75)

Gauthier quant à lui, ne mets en évidence qu'un usage en lien avec l'évaluation de stage « *Les tuteurs de stage remplissent l'appréciation sur notre livret de stage.* » Il n'aborde pas du tout son propre usage du livret ni l'intérêt qu'il y verra ou non. Octave et Arnaud ne mentionnent pas le livret d'alternance.

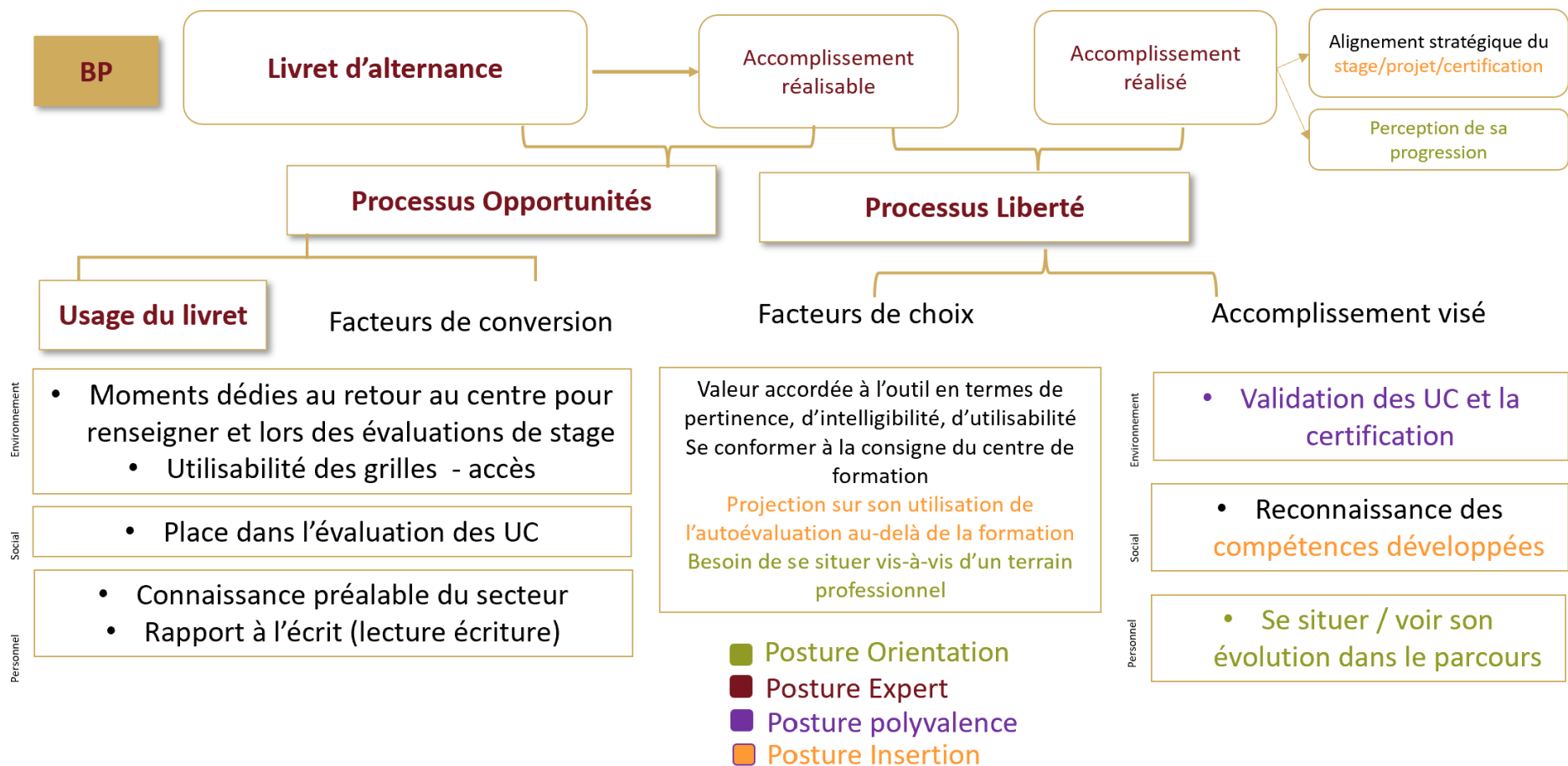


Figure 89 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface d'usage du livret d'alternance (BP)

Octave est dans son projet avant même l'entrée en formation.

Après, je me vois mal arriver avec mon cahier de formation sur le terrain et en regardant des trucs tu vois ? Mais je pense que oui, la clef, c'est l'entretien préalable avec le chef d'entreprise et de bien préciser aussi les attendus et tout ça. Alors je ne sais pas, moi j'ai été capable de dire ce que j'aurais envie de faire et tout ça, est-ce que quelqu'un qui est un peu plus réservé ou qui découvre un peu plus le truc, peut clarifier les trucs, c'est peut-être cet accompagnement-là avec un truc assez simple, de dire : Bah voilà, ce que le cahier il fait... et puis t'en as des référentiels et des machins, t'en as des tartines, ça se déplie sur des feuilles A3... mais en langage simple, de dire : voilà les attendus au niveau du... Enfin je ne sais pas... savoir-faire, savoir-être, des postures, des machins, des trucs simples en fait. Enfin moi, j'ai fait des entreprises même j'étais embauché, le mec ne connaissait pas mon nom même au bout de 3 mois parce que j'étais de la main d'élève. J'étais des mains et des bras. Enfin tu vois donc là, bah oui c'est vrai que quand tu tombes sur une entreprise où dès le premier soir on te demande si ça va, tu te dis : « Putain, ouais, c'est super, c'est génial. » Mais ce n'est pas commun dans ce métier-là. Mais ça va venir. A partir du moment où tu commences à manquer de main d'élève, généralement tu te poses la question : comment elle va ? Tu vois, des centres de formation, tu peux rentrer là-dedans aussi, je ne sais pas à quel endroit, de dire : Vous allez accueillir quelqu'un. » Je pense que ce suivi... Pour moi, tu peux enlever des modules, un peu de théorie, et je ne sais pas quoi et te concentrer sur l'accompagnement professionnel. Après, on était peut-être un groupe qui tournait un peu plus, qui avait déjà des projets bien définis et des gens qui savaient déjà... enfin tout le monde est en emploi après et puis là on est sur une pression inverse en fait. Enfin, même avec pas d'expérience, on va avoir du travail mais je trouve que c'est... Ouais, moi, si je mettais un truc un peu plus, je mettrais là-dessus, sur cette dynamique de... Oui, tu te professionnalises, t'es accompagné dans un truc où... Alors après, moi, je l'ai fait par étapes mais je me suis fait moi-même, j'ai fait la PSMP où tu sors de ta salle de spectacle, t'arrives dans un camion et tu vas faire du béton et du machin... jusqu'à aller sur 2 mois de formation rapide avec 3 semaines de stage, aller bosser enfin tu vois, c'est ce truc-là mais en 9 mois, moi j'aurais juste fait cette formation, j'aurais... je ne sais pas si j'aurais été aussi clair que ce que je te raconte là. Oui, ça concerne que moi, chaque expérience est toujours individuelle.
Baptiste

Le livret permet ça entre les entreprises et les formateurs oui, parce que on est obligé de remplir des papiers et cetera. Donc ouais. (Marius, annexe 63)

4- Création d'un book des activités professionnelles en formation BP

L'activité, le plus souvent appelée « Padlet » dans les entretiens au regard du nom de l'outil utilisé, a été proposée par le responsable de formation au groupe. Le but est de rassembler, sur un mur virtuel, les photos de réalisations professionnelles lors de chantiers des différents stages ou des travaux pratiques. Chacun des alternants dispose d'un « mur » où il a loisir de déposer les traces de ses activités au fur et à mesure. L'activité est libre, il n'y a pas d'obligation de la réaliser. Néanmoins, le responsable argumente en mettant en évidence la sécurisation de sauvegarde des photos qui peuvent ensuite être utilisées comme trace d'activité pour la certification du BP qui se passe via des Unités Capitalisables. Chacun a donc le choix de mobiliser ou non la proposition faite par la MFR.

Le responsable met également en route des badges liés aux différentes réalisations et son idée initiale est de pouvoir extraire les traces pour permettre à chacun de disposer d'un « book » à montrer à de futurs employeurs. Si quelques badges ont pu être attribués, les aléas de fonctionnement « post COVID » avec de nombreuses absences n'ont pas permis au responsable de réaliser l'ensemble de ses ambitions.

Sur les 16 entretiens d'alternants, 14 mentionnent cette activité. Cependant, même s'ils en parlent, tous ne l'ont pas réalisée. En définitive, ils sont 12 à avoir utilisé la proposition de réaliser un book

de leurs photographies de chantier. Deux des alternants ne l'ont pas mentionné et nous ne trouvons pas trace de leur production dans les espaces numériques auxquels nous avons accès. Deux le mentionnent mais pour dire qu'ils ne l'ont pas réalisé. Henri a préféré envoyer les photos directement par mail au formateur. Et Gauthier n'a pas investi l'activité ni même en la détournant. Il explique notamment que

Ils avaient laissé le choix de le faire ou pas, ouais, c'est ça mais moi je n'ai pas voulu. A la fois, en entretien, c'est moins significatif parce que tu tailles une haie ou tu fais une tonte, c'est toujours pareil en fait. Tu vois juste avant et après et, au final, il n'y a pas grand-chose qui change. C'est moins visuel que de la créa. Si tu fais un mur en plein milieu là où il n'y avait rien avant, là tu vois directement ce qui a changé. C'est un peu plus évident. (Gauthier, annexe 66)

Ainsi, pour Gauthier le facteur de choix a été l'intérêt d'avoir une activité suffisamment « visuelle » pour qu'elle puisse être montrée. Etant donné qu'il a effectué des stages principalement en entretien, il n'a pas mobilisé l'outil proposé.

Pour ce qui concerne Henri, il sera employé dans la structure où il a réalisé l'ensemble de ses stages quasiment. Il a préféré transmettre par mail les photos de ses réalisations car cela peut servir à sa certification mais n'a pas investi une dimension sociale de cette activité.

On a eu la possibilité de faire un book. J'ai alimenté ma page avec les stages, notamment les stages qu'on faisait. C'est intéressant et c'est bien d'échanger sur ce qu'on fait, ce qu'ont fait les autres. Et si on ne le fait pas, ça permet de questionner un peu plus sur comment il a fait, sur quoi il a galéré. Oui, je trouve ça intéressant comme procédé, d'avoir un support pour échanger et pour garder les traces des activités et de ma progression. Ça permet de voir comment tu faisais au début et comment tu fais maintenant. Je vois des écarts. Ça confirme l'évolution et je me dis que ce chantier-là en début d'année sur lequel j'ai passé 3 heures, j'en mettrai peut-être plus qu'une maintenant. Donc ouais, c'est bien de voir comme ça les preuves de l'évolution et la progression. Je ne sais pas s'il y'a possibilité de garder un lien avec ça mais j'ai les photos en tout cas. C'est intéressant sur le principe. (Léandre, annexe 73)

Pour les alternants qui ont réalisé l'activité les accomplissements identifiés sont de deux types et correspondent finalement à des intérêts individuels et/ ou collectifs au regard de cette activité. Ainsi, pour Ines ça permet d'avoir un souvenir de ce qu'on a fait. Mais déjà de se forcer à prendre des photos en stage aussi parce que c'est vrai qu'on n'y pense pas tout le temps. C'est pas mal, je trouve, de voir la progression. On voit l'évolution. En entretien, quand on fait de la taille, ça peut le faire aussi parce qu'on le photographie avant. Souvent, on fait avant/après. Donc non, que ce soit en créa ou en entretien, ça va, c'est pas mal. »

Pour Ines et Léandre mais aussi pour Victor la création de son book participe et permet un regard personnel sur son parcours, sur ses propres activités. Il permet notamment de se dire ce qu'on a réalisé, il participe d'une réflexivité sur son parcours et d'un regard sur sa progression. Samuel le mentionne également dans ce sens même s'il indique que le book n'est pas le seul élément permettant de mesurer ses progressions. Il indique « c'est vrai que ça participe de ça parce que tu vois l'évolution, une trace de ce que tu faisais il y a 6 mois et donc tu mesures finalement l'évolution que t'as eue. Mais tu peux le mesurer d'autres manières ». Il évoque notamment le regard et les retours du maître de stage. Iris mentionne la possibilité de voir sa progression mais identifie également l'intérêt de « voir le suivi de chacun ». Elle rejoint Ines qui dit « c'était chouette de voir les réalisations des autres ».

Pour Léandre, Marius, Luc et Anthony, l'intérêt de cette collecte de photo tient davantage à la possibilité d'amorcer des échanges avec les autres à partir de ces traces d'activités. « Je trouve ça

intéressant pour rassembler à un moment les traces des activités qu'on réalisait. C'était important. Et puis après, on s'échangeait les photos aussi entre collègues de formation. Mais ça permet de voir aussi ce qu'ont fait les autres. C'est ça, on se montrait les photos de nos chantiers [...] On en parlait. » (Marius, annexe 63).

La centralisation des traces facilite leur usage dans une logique structurée. Anthony indique ainsi, « *Moi, [l'intérêt que j'y trouvais] c'est surtout l'échange avec les autres membres du groupe pour savoir ce qu'on avait fait et voir leurs réalisations. Tout était centralisé, je trouvais ça pas mal. Puis ça permettait aussi d'alimenter un petit peu sur la taille raisonnée, sur l'environnement... C'était un support aussi pour le cours* » (Anthony, annexe 65). Ces échanges sont parfois initiés en cours en lien avec une pratique professionnelle déterminée mais sont également initiées de manière informelle.

Les échanges sur nos books, ça se faisait plus sur les temps de pause. C'était plus informel que formel. On a eu des présentations en cours. Ils nous présentaient certains books en disant : « Il a fait ça... » voilà, comme ça. Donc on en discutait quand même en cours mais après ça permet de continuer la discussion aussi en dehors. Ça laisse un peu plus de temps pour prolonger. Ou si tu veux peut-être aller plus dans le détail sur certaines activités ou techniques. Comme on fait des tours de table, on ne s'épanche pas forcément sur un chantier en particulier ou alors il faudrait qu'il y ait un focus en fonction de la temporalité ou de la saisonnalité. (Léandre, annexe 73)

Mais Marius comme Luc indique que ces échanges se passent également en dehors du canal prévu par le formateur « Le lien s'est fait mais pas forcément via Padlet en fait. On échangeait au retour à la MFR. Plus qu'à distance. On échangeait, on se montrait les photos et cetera. On se passe très bien de Padlet pour ça. » (Marius, annexe 63). Luc indique « Il y a WhatsApp où on communique entre nous. [...] en stage il y avait des échanges ».

Enfin, une dernière partie du groupe, mobilise la création du book davantage dans une optique en lien avec l'après formation. Victor compte sur la valorisation du Book pour ses démarches auprès des entreprises « Mon Padlet, il est blindé de photos. A la fois c'est bien parce que M. va me faire un book, c'est un côté sympa. C'est une manière de valoriser aussi les activités que j'ai faites. C'est sympa » (Victor, annexe 72). Manon pense le compléter de la partie pépinière qui correspond davantage à son projet professionnel pour valoriser les activités qu'elle a pu réaliser dans ce domaine « Mais faut que je le fasse pour les pépinières parce que ça c'est vraiment quelque chose qui... parce que c'est vrai que si je veux le valoriser après. (Manon, annexe 71)

L'ensemble du groupe mentionne une dynamique qui s'estompe au fil de la formation par rapport à la réalisation de cette activité. « Pour le book, en début d'année j'étais plutôt assidue là-dessus et puis... je ne sais pas. J'ai mis pas mal de photos, j'ai fait la moitié de l'année puis après, en janvier, j'ai un peu moins posté » Ines, annexe 74. Plusieurs éléments sont mis en évidence. Tout d'abord les questions techniques. Ceux qui ont mis beaucoup de photo ont rencontré un problème technique et mentionne un « bug » de l'application (Victor, Luc, Marius). D'autres ont rencontré des difficultés liées aux paramétrages de leur téléphone (Antonin, annexe 67). Les manipulations techniques ne sont pas en cause mais parfois le rapport au numérique et pour certains, tels qu'Thibault, la volonté de ne pas utiliser le numérique est invoqué. En lien avec les évaluations les alternants disent davantage communiquer leurs photos directement par mail au formateur (Marius, Henri) ou les conservent sur leur téléphone (Manon, Henri, Anthony) en lien avec les évaluations d'UC. « *Parce qu'à la fois, c'est vrai que c'est un peu intéressant d'avoir des traces, mais à la fois je les ai dans mon téléphone et puis, au cas où, je peux montrer* » (Manon, annexe 71). « *Mais c'est vrai qu'enfin, au bout d'un moment, moi je les gardais pour moi.* » Anthony, annexe 65

On ne nous demande pas de rédiger des choses par rapport au stage, non. Chacun après fait comme il veut. Moi, je sais que j'ai pris des photos et puis, enfin, on peut

le faire, on peut poster des photos sur les murs. Bon, moi, encore une fois, j'essaye de prendre du recul par rapport à tout ce qui est informatique mais ça ne m'a pas empêché de faire mes propres PDF où voilà, j'ai des photos des différentes activités que j'ai réalisées. Parce que ça me semble important de voir... parce qu'on se souvient plus un petit peu de tout ce qu'on fait. On fait tellement de choses. Donc ça, ça me semble important... c'est intéressant pour voir l'évolution de sa pratique, en fait, d'avoir ces traces-là. C'est ça qui permet de voir le chemin que t'as fait en fait. Ah ! ouais, j'ai fait ça ! Si je devais le refaire, je le ferais différemment... Ouais, clairement ouais. Et puis d'avoir une trace. (Thibault, annexe 68)

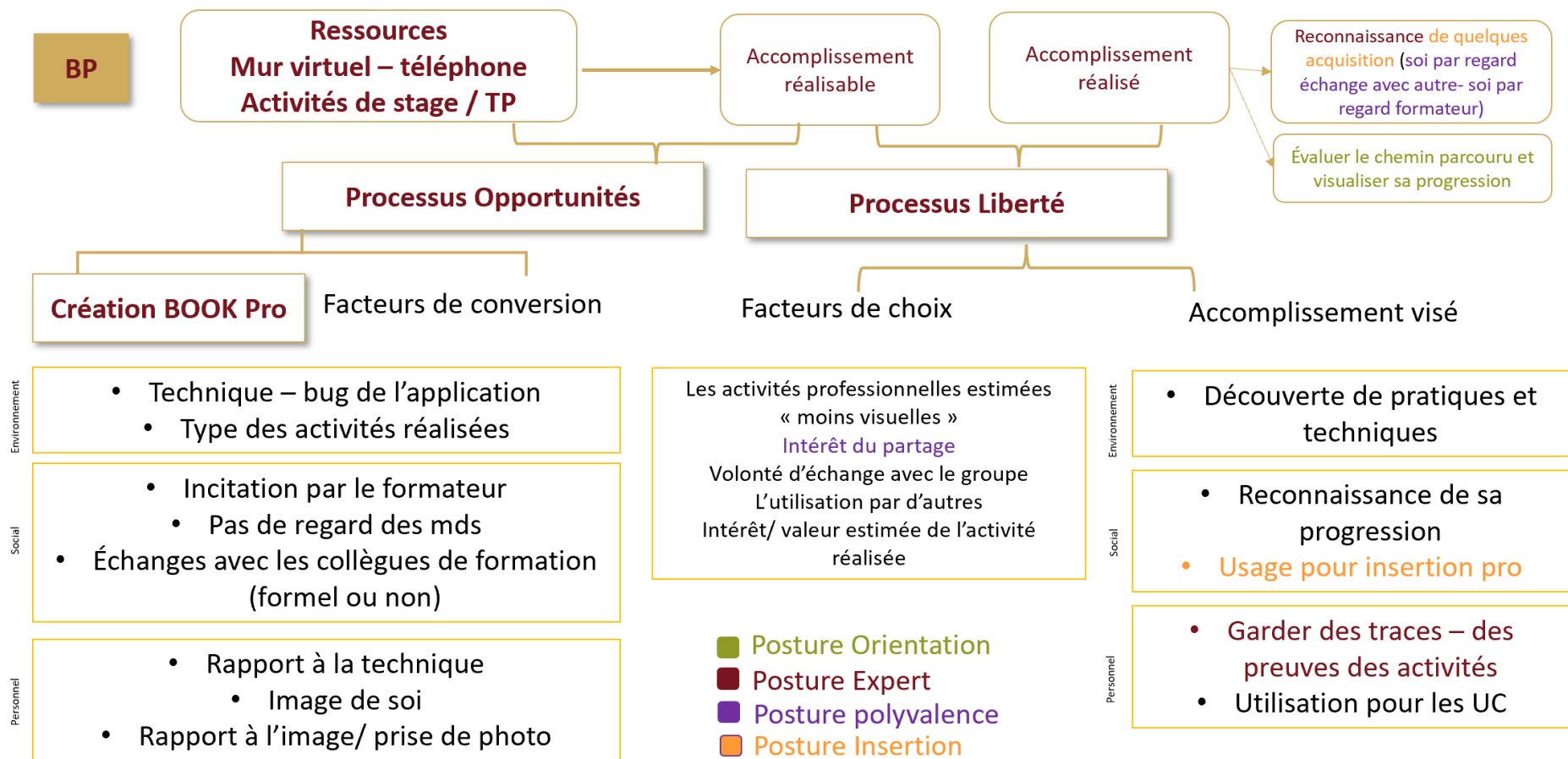


Figure 90 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface Production de savoirs « Book professionnel » (BP)

5- Retours de stage en BP

Les retours de stage ou débriefing sont des activités réalisées généralement le lundi qui suit une période de stage. Dans le cadre de la formation BP cette situation est mentionnée par 12 des 16 alternants entendus en entretien. Cependant, les retours sur cette activité sont variables en terme à la fois de mise en capacité de reliance mais également en conscience de cette mise en capacité. « *A chaque rentrée de stage, de toute façon, y'a un débriefing qui est fait le lundi en général et donc chacun a la parole pour expliquer un petit peu ce qui s'est passé, les plus et les moins* (Frédéric). Le déroulement général de cette activité est d'une demi-journée à une journée mais la perception de sa durée n'est pas clairement définie par tous et nous pouvons supposer que cela varie. L'activité consiste en un échange entre les alternants et le formateur sur ce qui s'est passé pendant le stage. Chacun partage les activités qu'il a réalisées et le bilan qu'il en fait qu'il soit positif ou négatif.

Le « retour de stage » correspond à une situation interface comprenant une unité de temps et de lieu qui est relativement ritualisée. L'activité mobilisée est celle d'un partage entre pairs des travaux réalisés pendant la période de stage précédente. Le formateur est présent et participe à m'animation de ce temps qui prend généralement la forme d'un « tour de table » où « chacun parle de son expérience ». Cependant, Ines mentionne « *le dernier, c'est fait d'une façon ludique : on avait des petits bonbons et puis on devait choisir la couleur pour représenter notre vécu de stage, donc ça change.* ».

Retour de stage offre l'opportunité de produire un récit narratif sur les activités réalisées. Et d'en échanger avec les autres. Du point de vue de la personne qui partage son expérience cette activité participe d'une subjectivation à travers cette opportunité réflexive et narrative. Cependant, ce que mettent en évidence les alternants sur ce que leur apporte cette activité est davantage en relation avec une appréhension des activités professionnelles possibles dans les structures desquelles il est question et d'une meilleure connaissance de leur environnement professionnel grâce à cette activité.

« Même pour nous après parce que, si on projette de travailler dans telle ou telle entreprise, on sait déjà quelle expérience a eu un des stagiaires qui y a été. [...] Enfin, comme les lieux de travail sont assez proches, on sait pour la suite, vers où aller » (Ines, annexe 74). La majorité des alternant voit en effet, une première fonction à la situation de retour de stage en ce qu'elle permet d'élargir sa connaissance individuelle du réseau professionnel

Ça permet de connaître les structures même si t'as pas fait les stages mais que t'en as entendu parler. [...] Et, ce qui est bien aussi sur les retours de stage, c'est qu'on échangeait, on disait : « Voilà, moi j'étais dans quelle boîte. Ils font ça, ils sont comme ça. » Donc ouais, ça donne des repères, ça donne un peu plus de clarté sure... avec quelle boîte avec qui potentiellement travailler, quoi. Qui aller démarcher, qui aller voir parce que tu sais qu'eux sont plus sur telle partie du boulot et que c'est ce que tu veux faire sur le moment donc... oui, c'est enrichissant. Et puis on garde les contacts donc voilà, notre réseau professionnel s'est forcément enrichi. (Léandre, annexe 73)

Au-delà, certains mettent également en évidence le fait que partager avec les autres/ participer à situer son expérience par rapport à celle des autres dans un parcours de professionnalisation et participe de la connaissance du réseau professionnel. (Ines, annexe 74/ Iris, annexe 75). L'activité de retour de stage joue un rôle de socialisation professionnelle. D'une part « ça permet de savoir ce que l'autre a pensé de la structure. » (Ines, annexe 74) dans le cas où plusieurs alternants ont été dans la même structure de stage. Mais « Ça permet de voir déjà ce que les autres ont vu et la façon de travailler des autres entreprises aussi » (Victor, annexe 72) ainsi, à titre personnel l'activité est identifiée comme participant à se situer vis-à-vis du métier et du panel de possibilités qu'il offre.

Pour ceux qui mentionnent cette activité, ils la situent majoritairement avec une valence positive dans leur apprentissage d'une culture professionnelle et d'une connaissance du milieu dans lequel ils projettent de s'insérer.

Chacun parle de ses expériences, ce qui a été, ce qui a moins été. C'est assez intéressant parce que ça permet de voir ce que les gens ont fait pendant leur stage, ce qui s'est bien passé ou pas, et de voir si l'entreprise peut être un futur lieu de stage pour la personne ou... C'est chouette d'avoir des retours sur toutes les entreprises parce qu'au final on arrive dans le métier du paysage, on nous parle de telle, telle ou telle entreprise et on a déjà plus ou moins une idée de ce qu'ils font, si ça se passe bien, si ça ne se passe pas bien... Enfin on sait où on va sans avoir d'expérience dans le paysage. Donc c'est utile pour mieux connaître le réseau d'entreprises et le secteur d'activités. (Iris, annexe 75)

Samuel et Thibault mettent en évidence la fonction du retour de stage en rapport avec la stratégie de certification. *Et puis, avant de partir en stage, quand c'est possible, il y a aussi un petit regroupement, surtout s'il y a des UC qu'on peut préparer en stage. Voilà, il y a un petit rappel par rapport à ça.* (Thibault, annexe 68)

Et après, à chaque retour de stage, on fait le point tous dans la classe, tu vois ? On parle tous chacun notre tour, en collectif. On parle de ce qu'on a fait, de ce qu'on a réalisé. Et ça permet également de valider un chantier éventuellement que tu pourrais passer à l'oral dans le cadre d'un UC : entretien d'un espace enherbé par exemple, une taille raisonnée... Tu dis : « J'ai fait ça pendant le stage. » Et avec le formateur on se dit que ça peut servir de support pour l'oral. (Samuel, annexe 69)

Ainsi, nous percevons comment le retour de stage peut participer à des stratégies de formation plus structurées de la part de l'équipe pédagogique et/ ou des alternants. Cependant, il n'y a qu'Thibault qui mentionne clairement cette possibilité d'usage de la situation de retour de stage.

D'autres mettent en évidence une fonction sociale de soutien ou de réconfort diplôme des autres membres du groupe : « D'ailleurs moi j'ai permis à quelqu'un [...], d'aller à la ville de V. aussi. Elle a fait un stage [...] elle était à la ville de V. parce que j'avais dit : « Ecoute, vas-y, c'est pas mal. Le rythme de travail pour toi, ça peut être super bien aussi. » Et elle s'est plu aussi. Ça lui a vachement plu » (Frédéric, annexe 60). Baptiste identifie ainsi le souhait qu'il avait de pouvoir utiliser ces moments pour favoriser les régulations individuelles et collectives au sein du groupe « C'est finalement dans la manière d'animer ces temps d'échanges collectifs et moi, je trouve qu'il n'y en a pas eu. Il y en a eu au début avant le départ de stage, pas de retour sur comment on se sentait en formation, le groupe, tout ça, enfin tout le monde. [...] Et après, je suis hyper sensible à ça et j'ai beaucoup fait ça en animant des trucs. [...] de travailler sur l'auto-évaluation, sur le collectif, sur le dire à un moment donné, ne pas laisser quelqu'un aussi dans un truc. ». Ce sur quoi il semble insatisfait car il considère que ces retours de stage n'ont pas permis ces régulations. Frédéric et Baptiste sont les deux alternants qui ont un discours en 1^{er} personne très affirmé et clair.

Le retour de stage, c'est un petit peu comment on s'est senti, comment... ? Parce qu'on est dans une reconversion professionnelle, ce qu'on a fait comme chantier, tout ça machin. Après, si on rentre dans le détail de la photo du gars qui a mis une vis de 15 machins... mais c'est hyper chiant parce que ça devient hyper technique et c'est hyper long et tout le monde s'emmerde en fait sauf le mec qui raconte au formateur qu'il a mis sa vis de 15, tu vois ? Donc il y a peut-être le côté technique et peut-être le côté entreprise, tu vois ? C'est peut-être dévolu à... Moi, j'aurais séparé peut-être... dans le détail, ça devient... au bout d'un moment, tu ne l'écoutes plus, le mec qui te parle de sa planche et moi je vais parler d'un truc mais ça n'intéresse

personne. Limite, on s'en parle en extérieur sur le temps informel, tu vois ? (Baptiste, annexe 64)

En définitive, cela renvoie à la manière dont ces situations et activités sont perçues en tant que contributives d'apprentissages. Pour Baptiste, mais, il n'est pas le seul, ces situations ne sont pas considérées comme des activités d'apprentissage. Ainsi, par exemple, christophe1 indique cette activité sans identifier un potentiel formatif.

Quand on revient à la maison familiale après un stage ou avant de partir en stage, on échange ensemble un petit peu si tu veux, Voilà. Mais non, pas d'échange approfondi. On peut échanger entre nous de savoir : « Tiens, toi, t'as fait quoi ? T'es sur quoi ? Ça s'est bien passé ? T'as rencontré des difficultés ? » Enfin voilà. Mais, pareil, c'est l'échange qu'on peut faire le matin à la pause en buvant un café, tu vois ? Notre retour de stage. Mais voilà, ça, n'allait pas au-delà

De même, pour Gauthier ou Iris, l'évocation de cette activité ne donne pas lieu à un discours sur soi et ne met pas en évidence une réflexivité ou une capacité à agir différente. Les éléments de discours sont extérieurs à eux (pas de discours en première personne par exemple). Ils décrivent ce qui s'y passe, l'intérêt qu'ils y voient mais ne vont pas au-delà. (Idem pour Antonin et Thibault)

Les 4 alternants qui ne mentionnent pas le retour de stage sont Manon (pepin.) Marius (charpentier), Victor et Luc. Chacun à sa manière présente des particularités dans le projet professionnel qui expliquent certainement, en partie, le fait que la situation retour d'alternance ne soit pas significative dans leur parcours.

Manon est très timide et son projet professionnel n'est pas vraiment fixé. Elle ne mentionne pas, par exemple, le soutien reçu à la suite de l'échange en retour de stage par Antonin. Son projet professionnel s'oriente davantage vers le secteur de la pépinière qui n'est pas partagé par les autres membres du groupe qui vont davantage vers le paysagisme et la création paysagère.

Luc par exemple a déjà un métier et se présente comme tel, il est ETS, son projet est davantage de retourner dans le secteur du travail social mais après sa mobilité géographique, il en a profité pour consolider ses compétences techniques. Dans ce sens il ne cherche pas particulièrement à connaître le secteur puisqu'à l'issue de la formation il fera de l'interim et s'orientera davantage sur des postes en ESAT qu'il a déjà identifiés par ailleurs.

Marius est le conjoint de Iris, leur projet est la création d'entreprise, il est charpentier de métier et sa connaissance des activités professionnelle est déjà importante. Sa stratégie de stage est très marquée car il recherche des terrains très spécifiques pour compléter les compétences dont il a besoin. Ainsi il ne présente pas un parcours « classique » il fait des choix de stage très ciblés sur de la taille de pierre, sur la taille de fruitier qui ne constitue pas l'intérêt général du groupe.

Les activités qui permettent de faire du lien entre les différents temps, ce sont les échanges avec les formateurs et cetera, beaucoup, mais c'est aussi une démarche personnelle. Je n'ai pas trop contacté les personnes, les formateurs... Bon, on discutait un peu au retour de stage mais ouais, on était très autonome quand même. (Marius, annexe 63)

Victor arrive juste dans le secteur mais son lieu d'habitation est plus éloigné du centre de formation, tout comme Thibault, ils échangent également lors de leurs trajets communs en train matin et soir. Son besoin d'échange et d'identification des structures de stage n'est pas centré sur le même bassin.

Ainsi les quatre alternants qui ne mentionnent pas le retour de stage comme une activité interface sont dans une situation où cette activité présente un intérêt moins important au regard de leur parcours et de leur stratégie professionnelle à l'issue ou en cours de formation.

Si l'activité permet un discours sur soi et participe certainement d'un sentiment d'exister vis-à-vis du groupe, elle ne semble pas particulièrement identifiée dans une dimension de lien à soi. Au regard des discours des alternants elle nous semble davantage participer à la construction d'un sentiment d'existence d'un monde professionnel : identification des structures, des activités, des ambiances et des personnes clefs dans un rayon proche correspondant au cercle possible d'insertion professionnelle.

Si le niveau d'étude ne semble pas déterminer l'identification des situations interface, il semblerait qu'il détermine les types d'activités mobilisées et la capacité à concevoir ces activités pour soi.

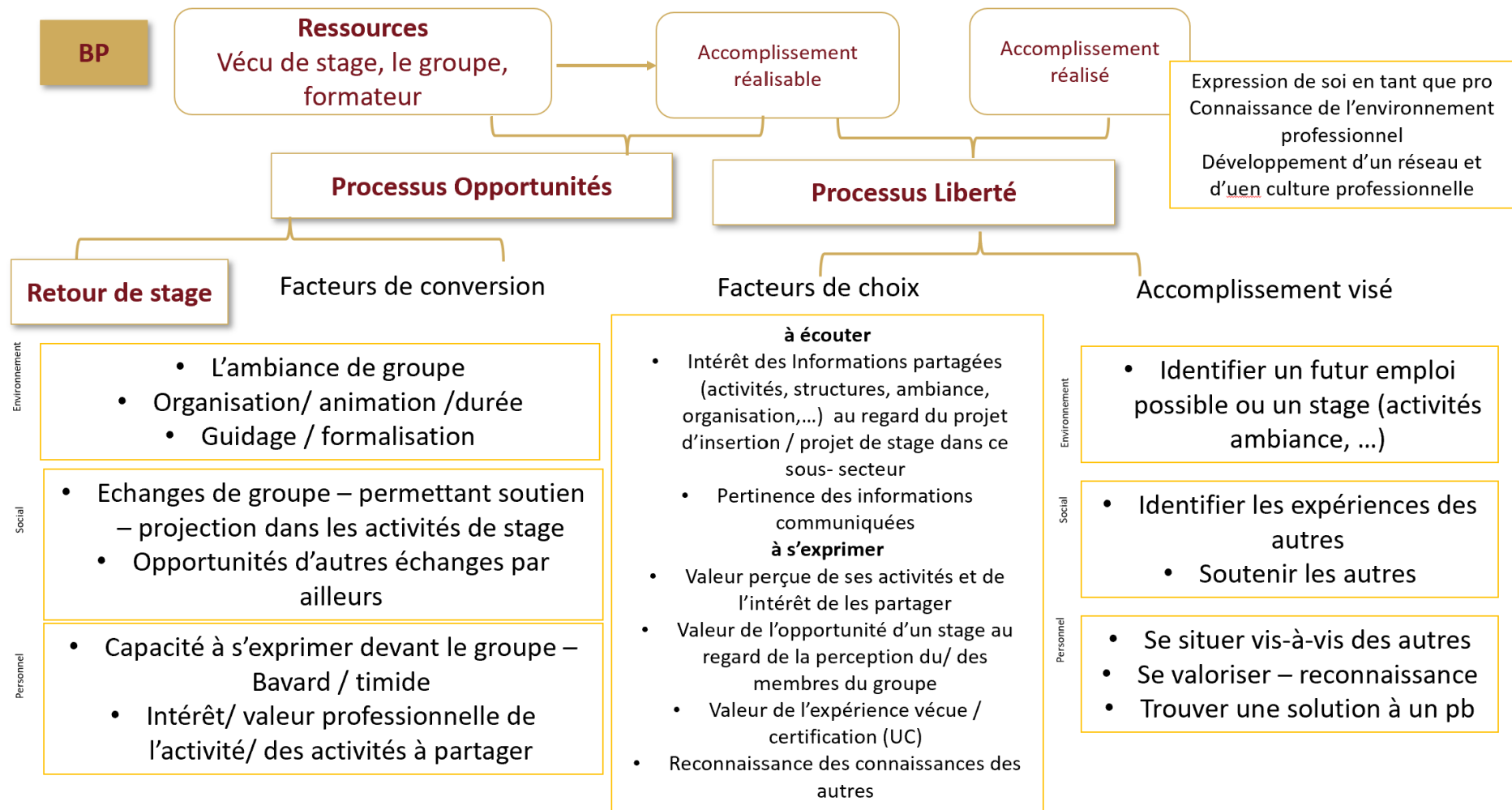


Figure 91 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface retour de stage (BP)

PARTIE 5 – Etude restreinte et étendue de la formation ADVF

Annexe 26 - Etude restreinte de la formation ADVF – MFR Y

Le dispositif de formation porte sur un Titre professionnel de niveau 3 en formation d'Assistant De Vie aux Familles (ADVF)⁹⁵ sous statut de stagiaire de la formation professionnelle financée par la Conseil Régional de Normandie.

La formation a été créée sans intégrer la forme distante. La part de formation à distance dans le dispositif représente 12,5% soit 100 h sur 805h de formation. Celle-ci comprend en moyenne 12 alternants sur 6 mois de formation. Le dispositif a été créé en 2009 et en 2018 sous la forme hybride. La formation alternée s'articule autour de plusieurs périodes de stages (5) qui peuvent se dérouler dans une même structure ou dans plusieurs (une à trois structures différentes). Chaque période de stage est précédée et suivie de période en centre de formation de 2 ou trois semaines. Chaque période en stage correspond à un objectif professionnel défini en lien avec les blocs de compétences de la certification visée. Le rythme de formation alternée est donc de 2s/2s. Pour ce qui concerne les phases de formation à distance, elles sont prévues sur le volume d'heure affecté à la formation formelle (en centre de formation) et représente à ce titre environ 1/5 des heures prévues en centre de formation. L'équipe intervenant dans le dispositif dépose ses ressources sur la plateforme de formation.

1- Contexte

La MFR a choisi de commencer à mettre en place des dispositifs de formations hybride à la suite d'une réponse à un appel d'offre du conseil régional. L'appel d'offre propose, dans ce contexte, un cadre assez contraint. Il y a une obligation de volume à distance de 20%. La MFR répond en partenariat avec plusieurs MFR. Ainsi, c'est une conjonction d'évènements et de volontés qui sont à l'émergence de ce dispositif selon cette modalité. En effet la MFR a l'expérience du pilotage de la formation ADVF depuis 2009. Par ailleurs elle a également l'expérience d'autres dispositifs hybrides menés sur l'Assistant de Vie Dépendance. Ainsi, c'est le croisement de l'incitation du financeur, d'une stratégie interne à la MFR et des expériences déjà menées par l'équipe de la MFR coordonnées par la direction et une monitrice missionnée dans ce sens qui expliquent la création de ce dispositif. Au-delà l'équipe intervenant est au nombre de 5. Le conseil d'administration est informé des démarches mises en œuvre et, compte tenu des résultats obtenus, offre une certaine reconnaissance et confiance à l'équipe engagée.

Le dispositif présenté est parmi les premiers dispositif hybride mis en place au sein des MFR, la demande vient de l'environnement professionnel et croisera avec l'intention de la MFR puis avec les

⁹⁵ Enregistré sous le code Titre TP-00391.

politiques du Conseil Régional. Nous sommes ici dans un contexte d'émergence mixte. Au-delà la mise en place de ce dispositif se réalise dans une stratégie de dynamique organisationnelle avec une évolution et une augmentation, petit à petit du nombre de personnes engagées dans le dispositif hybride. Il existe également un développement du nombre de dispositifs qui se mettent en œuvre sous ces modalités. Le conseil d'administration a été informé et après les premières expériences qui ont été estimées concluantes offrent une certaine confiance à l'équipe dans la mise en œuvre de ce type de dispositifs de formation. Il y a une mise en évidence d'une dynamique et d'une culture d'innovation ou de changement au sein de la MFR évolution sur de nouveaux dispositifs en lien avec l'appel d'offre de la région qui, petit à petit contribue à ancrer le dispositif initial dans la MFR et dans le réseau⁹⁶.

2- Initiateur

La monitrice en charge de la coordination des dispositifs ADVF menés (plusieurs sur le territoire et avec d'autres OF) possède une réelle expérience, elle est arrivée en 2007 au sein de la MFR elle peut être située sur un profil passionné et pragmatique (Profils d'identités situés de Mallein et Forest). Le développement, la réponse aux besoins des professionnels, la création de nouvelles activités la motivent. Elle n'aime pas la routine et apprécie ses fonctions où on ne s'ennuie pas⁹⁷. Elle s'est récemment engagée dans une formation Master IPM. Il semble que son enthousiasme soit communicatif et qu'elle ait bien su donner envie aux autres⁹⁸. Malgré cela, au sein de la structure des écarts existent entre les pratiques mises en œuvre au sein des dispositifs de formation continue et celles menées en formation initiale. La volonté de la direction est de poursuivre le développement de la MFR notamment grâce aux instrumentations numériques sans pour autant mobiliser continuellement des modalités distantes.

3- Dispositif idéal du point de vue des acteurs de la MFR

Le dispositif de formation peut être considéré comme un dispositif par alternance hybridé si nous prenons appui sur le continuum défini. En effet, certaines activités sont bien identifiées et menées à distance. Par rapport à la place qu'il occupe dans l'organisation, nous pouvons le qualifier de dispositif ancré dans le sens où le nombre de personnes engagées dans le dispositif évolue, il est le fruit d'une stratégie en lien avec une dynamique organisationnelle et la volonté semble de développer ce type de dispositifs au sein de la MFR.

Les visées de la MFR au travers du dispositif sont orientées vers l'insertion professionnelle durable, la professionnalisation des stagiaires dans un secteur où le turn over est important. D'autre part les opportunités d'individualisation offertes par les nouvelles modalités de mises en œuvre pédagogique sont mises en avant. En tant que responsable de formation professionnelle l'interviewée met en évidence l'autonomie des stagiaires, la possibilité de mener des apprentissages à son rythme, de s'organiser. Elle identifiée également une plus value en termes

⁹⁶ En 2018, la région nous a demandé de mettre dans nos actions ADVF du distanciel. Donc on a travaillé en réseau au niveau de la Normandie. On se dit que le module "alimentation" et le dossier professionnel pouvaient être une chose de bien à mettre en place à distance. Donc on a travaillé tous ensemble, on a vraiment basculé sur du temps asynchrone. (L28-32 entretien 8). Depuis, la MFR a été retenue pour coordonner le groupement en lien avec des OF du réseau MFR mais également externes.

⁹⁷ Moi c'est ce que je trouve intéressant d'ailleurs dans notre travail parce que les années se suivent mais ne se ressemblent pas. Qu'on est toujours à se remettre en question, et ça c'est vrai que la formation à distance nous oblige à se remettre en question. Et ça permet aussi d'aller de l'avant. (L232-238 entretien 8).

⁹⁸ Oui, je pense de toute façon parce que même si les collègues ont entendu qu'on avait des bugs, des choses comme ça, c'est vrai que nous on essaye toujours de tirer le positif de nos actions. (I358-360 entretien 8).

d'employabilité eu égard aux capacités numériques développées grâce à la formation hybride. Cela représente un atout valorisé pour des personnes ayant un niveau de qualification souvent défini comme bas.

Au-delà, ce qui est affirmé en tant que visée du dispositif pour les alternants est à la fois l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix), le développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles, la collaboration et la métacognition. Par ailleurs, le titre professionnel visé est défini autour de trois activités type pour lesquelles des compétences sont identifiées. De plus une compétence transversale est mise en avant.

Tableau récapitulatif des visées déclarées du dispositif

Prescrit	Visé (MFR)	Contractualisé
<p>Développement des compétences professionnelles liées aux activités types</p> <p>Développement des compétences professionnelles liées aux activités types</p>	<p>Expérimenter et acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques dans le secteur de l'aide à domicile</p> <p>Développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles</p> <p>Valoriser et valider son expérience et ses connaissances par un titre Professionnelle Assistant de Vie aux familles (Niveau V)</p>	<p>Faire le point sur mon parcours, mes intérêts, mes savoirs faire, mes aptitudes,</p> <p>M'impliquer dans la formation en entreprise en respectant les préconisations de l'équipe pédagogique (prise de contact, présentation des objectifs, assiduité, respect du secret professionnel, mise en condition pour acquérir un savoir-faire et un savoir être répondant aux exigences de la structure, du référentiel et du projet professionnel),</p> <p>Adhérer au projet de formation,</p>
<p>Insertion professionnelle des stagiaires</p>	<p>S'insérer professionnellement dans le secteur de l'Aide à la Personne</p> <p>L'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix)</p>	<p>Connaître mon environnement socio-économique,</p> <p>Vérifier mon projet professionnel et déterminer les étapes nécessaires à sa concrétisation,</p>

Tableau 65 - Visées déclarées du dispositif ADVF
(Auteur Marie Bluteau, sources : MFR Y)

Le tableau de synthèse sur les visées du dispositif prend appui sur le référentiel d'activité, sur le carnet de liaison et sur les déclarations faites, notamment dans le questionnaire sur le dispositif et lors des temps de travail en présence ou à distance.

Les réalisations visées par le dispositif pour l'alternant sont ainsi :

- Développer ses compétences personnelles : l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix)
 - o Méthodes de travail pour apprendre
 - o Connaissance de soi
 - o Prendre conscience de ses compétences
- Développer ses compétences professionnelles
 - o Expérimenter et acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques dans le secteur de l'aide à domicile. Selon le référentiel, les compétences visées sont regroupées en trois blocs d'activités type :
 - Entretien du logement et de la personne aidée,
 - Accompagner la personne dans les actes essentiels du quotidien,
 - Relayer les parents dans la prise en charge des enfants à leur domicile.
 - o Au-delà les compétences transversales identifiées sont les suivantes :
 - Adopter une posture de service orientée vers la personne aidée,
 - Communiquer avec les personnes aidées et leur entourage,
 - Evaluer la qualité de la prestation d'aide aux personnes.

- Développement d'une pratique professionnelle adaptée et conforme aux normes professionnelles
- Prendre conscience de ses compétences
- La capacité à faire le lien entre les connaissances et l'expérience
- Valoriser et valider le titre professionnel
- S'insérer professionnellement

La lecture des éléments contractualisés avec l'alternant nous invite à formuler autrement les attendus/ intentions du dispositif vis-à-vis des alternants.

- **S'engager dans la formation (Adhérer au projet de formation) à l'aide des ressources proposées** (Faire le point sur mon parcours, mes intérêts, mes savoirs faire, mes aptitudes, informations et les conseils fournis par l'équipe pédagogique et les tuteurs en entreprise, les outils pédagogiques mis à disposition, carnet de suivi) **en respectant les cadres réglementaires, déontologiques et préconisations** (Respecter le règlement intérieur, Utiliser le carnet de suivi en respectant les consignes, assiduité, respect du secret professionnel, du référentiel de formation) **afin de connaître son environnement socio-économique et vérifier son projet professionnel** et déterminer les étapes nécessaires à sa concrétisation du projet professionnel.

Pour notre étude, nous retiendrons les visées de développement de compétences personnelles et professionnelles.

D'une manière fonctionnelle la formation est organisée sur un rythme de deux à trois semaines en centre suivies de 2 semaines de stage. Cinq boucles d'alternance se réalisent. Les activités à distance sont organisées sur les semaines de formation en centre à raison d'une journée identifiée dans la semaine. Ce que ne met pas en évidence le planning communiqué.

Le plan de formation reprend la scénarisation pédagogique menée mais ne met pas clairement en évidence la programmation dans le temps des différentes activités. Est-ce un travail par bloc de manière chronologique ? De même la politique de stage n'est pas définie clairement dans le plan de formation communiqué. Cependant, lors des échanges avec les alternants, ils ont clairement été en capacité d'identifier les intentions liées à chacune des périodes de stage.

Ainsi, les informations du carnet de liaison mettent bien en évidence un découpage des activités et des objectifs par périodes de stage. En début ce qui est entretien du linge et du logement, puis les activités en lien avec la petite enfance et enfin l'accompagnement de la personne dans les actes de la vie quotidienne.

4- Dispositif fonctionnel du point de vue des acteurs de la MFR

FORMATION

Nom de la formation	Se qualifier assistant de vie aux familles
Certificateur	La Dirrecte
Niveau de formation	Niveau 3
Secteur professionnel de la formation	Tertiaire
Filière professionnelle	Service à la personne
Volume d'heures de formation en centre	525
Volume d'heures de formation sur le terrain professionnel	280
Volume d'heures de formation à distance	100
Ancienneté formation sous modalité hybride	10/10/2018
Ancienneté formation	01/10/2009

ACTIVITES PRESENCE DISTANCE EXPERIENCE			
Concernant l'articulation présence- distance terrain professionnel, vous proposez			
Des activités d'apprentissage en présence	Toujours	5	
Des activités d'apprentissage lors des phases de formation à distance	Toujours	5	
Des activités professionnelles négociées pendant les périodes en milieu professionnel	Toujours	5	
Des activités de production / formalisation à partir des expériences en milieu professionnelle	Toujours	5	
Total			5

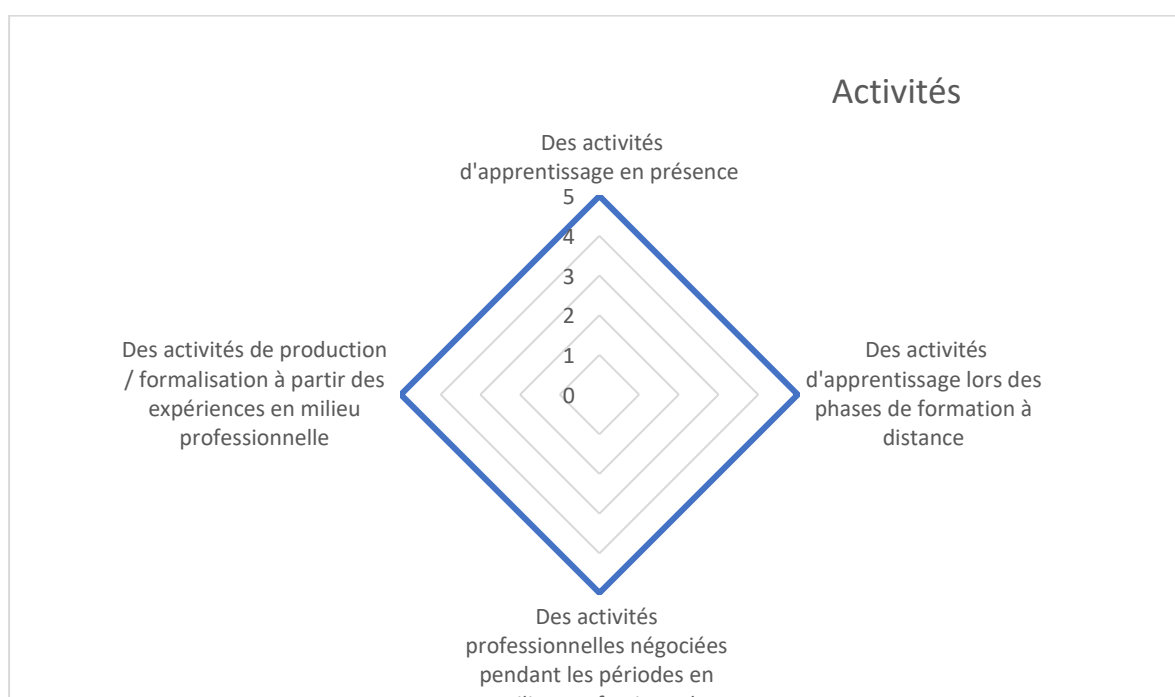


Figure 92 - Activités en présence, à distance et en situation de travail en formation ADVF

Les activités réalisées à la MFR représentent le plus gros volume. Parmi celle identifiées dans le carnet de liaison et lors des échanges avec l'équipe et les alternants, nous recensons :

- Mises en situation,⁹⁹
- Travaux pratiques,
- Intervention de professionnel,
- Valorisation de l'expérience,
- Visite et échange de savoirs

Ce sont ensuite les activités de stage avec Trois stages différents correspondant aux trois blocs de compétences de la certification. Les activités à réaliser en stage sont en référence à ces blocs. Une production de savoir est demandé (forme non précisée). Un dossier professionnel est à réaliser et accompagné à distance.

⁹⁹ La distinction entre mise en situation et travaux pratique semble avoir un sens que nous n'avons pas identifié pour le moment.

Les activités à distance représentent le plus petit volume d'activité dans la formation : les activités à réaliser sont centrées sur le module alimentation (prise de connaissance de contenu, réalisation de questionnaires et d'activités collaboratives). La production du dossier personnel est également réalisée à distance. Les activités à distance sont réalisées de manière essentiellement asynchrone.

Si la scénarisation pédagogique globale montre clairement les liens visés entre les activités en centre et celle réalisées dans les structures de stage, les intentions et le déroulement des activités à distance restent identifiés uniquement dans le plan de formation. La scénarisation pédagogique précise entre les différents espaces-temps ne nous a pas été communiquée. Cependant, par ailleurs, nous constatons, au travers des entretiens et du bilan des stagiaires, que des liens sont recherchés de manière assez systématique entre les activités. Les moments interface semblent servir cette intention. Il est fait mention des retours de stage, et des moments de TP. Il ne semble pas y avoir beaucoup de moments formalisés d'échange lors des périodes de stage, Ou sur lors des activités distantes.

L'organisation et l'articulation des différentes activités entre les espaces-temps mériteraient certainement d'être davantage précisées dans un dispositif où la part à distance serait plus longue ou moins liée à des temps en présence. Ainsi la régulation s'opère très certainement de manière moins formalisée sur les temps en présence.

PARTENARIAT ET OUVERTURE

Concernant l'accompagnement qui est proposé aux alternants vous réalisez des bilans partagés avec l'alternant et le tuteur professionnel (activités réalisées, acquis, perspectives d'apprentissage)		
A la MFR	Toujours	5
A distance	Souvent	4
Dans le terrain professionnel	Souvent	4
Concernant l'ouverture de vos activités vous faites intervenir dans tes activités des ressources ou des experts extérieurs		
A la MFR	Souvent	4
A distance	Jamais	1
Dans le terrain professionnel	Jamais	1
Concernant la dimension collective du pilotage du dispositif		
Les professionnels sont impliqués via un comité de pilotage	Ni en accord ni en désaccord	3
Les professionnels sont impliqués dans les activités de formation en dehors de leur terrain professionnel	Plutôt d'accord	4
L'équipe pédagogique conçoit collectivement le dispositif	Plutôt d'accord	4
Les personnes impliquées dans le dispositif interviennent tous sur tous les espaces-temps de formation	Plutôt pas d'accord	2

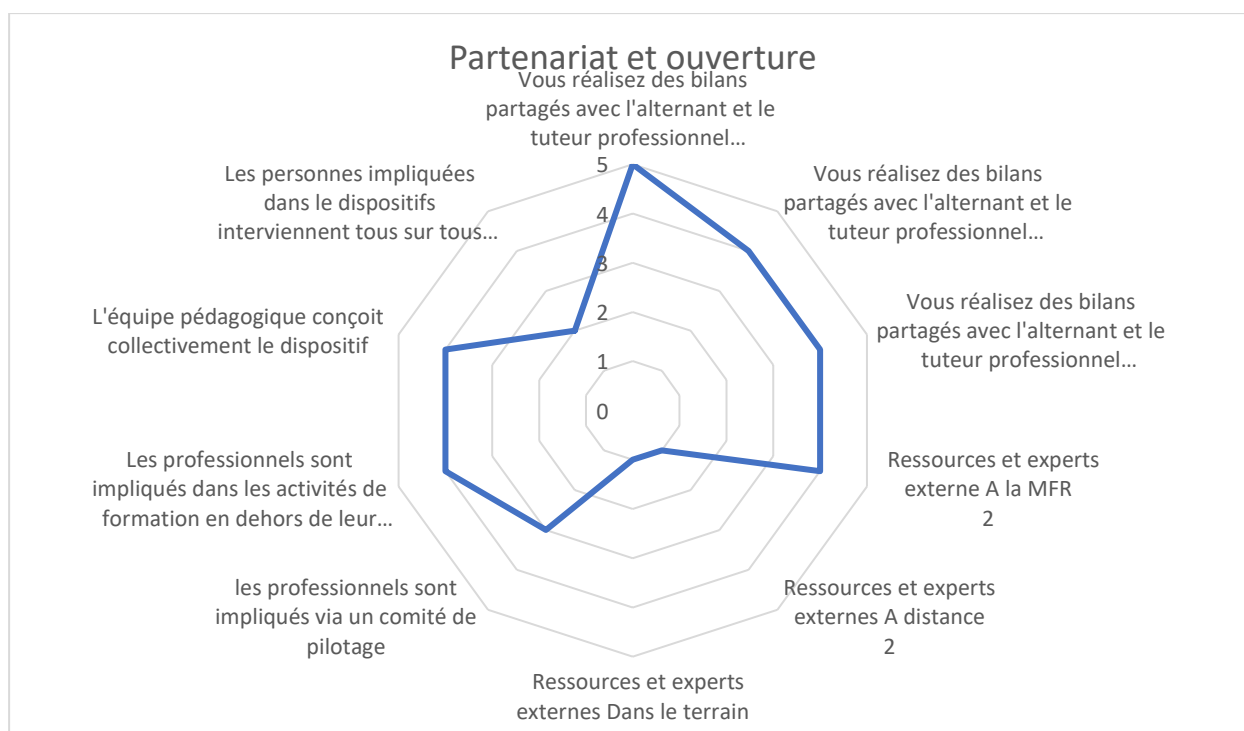


Figure 93 - Partenariat et ouverture de la formation ADVF

L'ouverture du dispositif est liée notamment à la liberté de choix laissé à l'alternant pour sa structure professionnelle. Au-delà l'intervention et les visites de structure lors des sessions de formation à la MFR sont clairement identifiées dans les stratégies pédagogiques. Il n'est pas clairement identifié combien de visites de stage sont réalisées dans le parcours de formation. De même les outils utilisés pour réaliser l'évaluation sont double (carnet de liaison et livret de compétence - prescription du certificateur).

Le maître de stage a un rôle de control de la présence en lien avec le financeur (émargement dans le cahier de liaison). Les activités d'accompagnement en lien avec les professionnels se réalisent essentiellement en présence à la MFR. L'évaluation et l'accompagnement suivi longitudinal partagée est identifié comme un point de progrès de la part des pilotes du dispositif. L'activité d'accompagnement et d'évaluation du stagiaire de manière partagées entre le tuteur professionnel et le centre de formation est mobilisée via un instrument papier. Même si le dispositif est construit et formalisé collectivement au sein de l'équipe pédagogique, il n'existe pas de comité de pilotage. Le dispositif mis en place présente un degré d'ouverture en mobilisant des intervenant extérieurs externes. Au-delà la place de l'équipe dans un pilotage partagé des différents espaces-temps n'est pas égale. Certains membres de l'équipe n'interviennent pas à distance.

ACCOMPAGNEMENT ET AUTODIRECTION

Les activités proposées laissent aux alternants des possibilités de choix		
Au niveau des activités	Liberté de choix	3
Au niveau des médias	Faible liberté de choix	2
Au niveau des outils à utiliser	Liberté de choix	3
Au niveau des méthodes	Liberté de choix	3
Accompagnement proposé - entretiens individuels avec chaque alternant (acquis, difficultés, pistes et perspectives, projets...)		
Au centre de formation	Souvent	4
A distance	De temps en temps	3

Sur le terrain professionnel	De temps en temps	3
Accompagnement proposé		
Sollicitation d'une réflexion des alternants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	Toujours	5
Soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	Toujours	5
Stimulation de l'entraide et le soutien des alternants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissages aux autres...)	Toujours	5
Sollicitation de l'autoévaluation des alternants quant aux capacités qu'ils développent	Souvent	4
Total		3,63

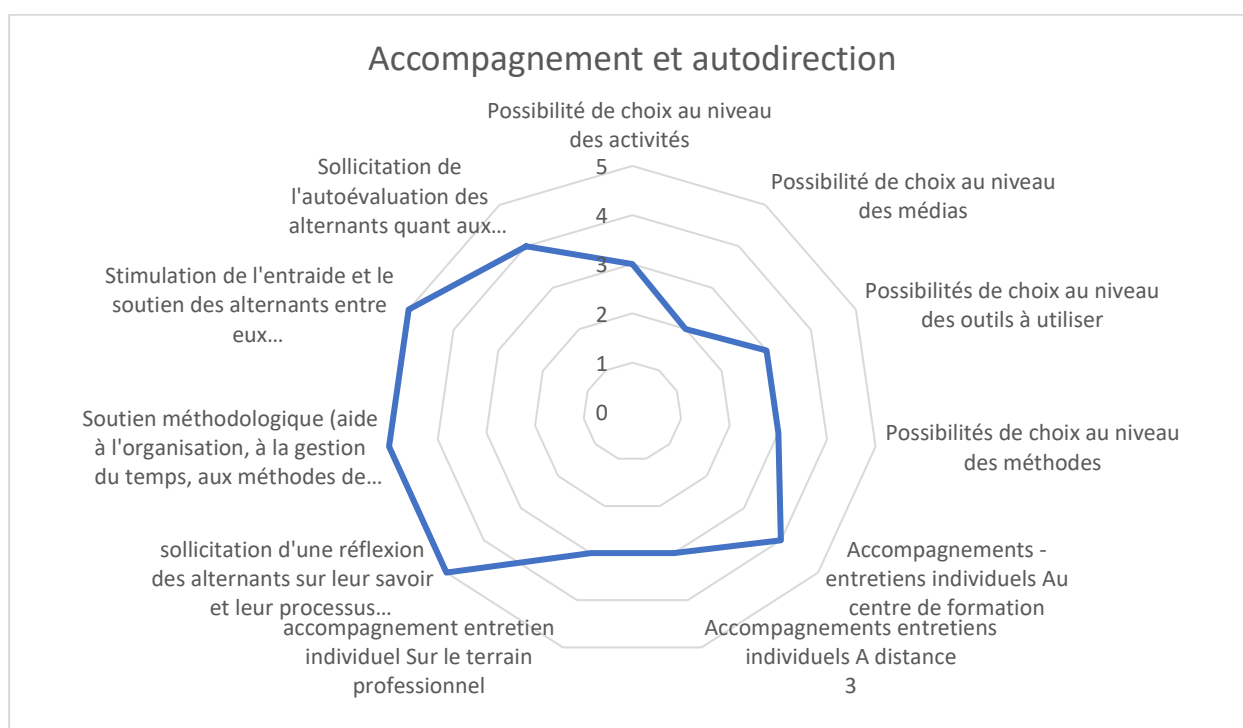


Figure 94 – Accompagnement et autodirection en formation ADVF

Le dispositif laisse des libertés de choix sur les activités, les outils et les méthodes, moins sur les médias. L'accompagnement individuel est réalisé en présence même si un tutorat est proposé lors des activités à distance et sur le dossier personnel. Le dispositif mobilise des entretiens individuels d'accompagnement en présence de manière fréquente. D'autre part, les objets d'accompagnements portent à la fois sur les processus d'apprentissage des alternants, sur les méthodologies, mais mobilise également les soutiens et accompagnement par les pairs. C'est la dimension d'autoévaluation qui semble moins mobilisée. Il semblerait intéressant de préciser comment ces accompagnements se mettent en œuvre, au travers de quelles activités. D'autre part, quels sont les choix laissés ?

MEDIATION

Vous proposez aux alternants des activités d'expression et de partage des expériences avec d'autres personnes			
	Au centre de formation	Toujours	5
	A distance	Toujours	5
	Dans le terrain professionnel	Souvent	4
Concernant les ressources			
	Les alternants peuvent commenter/ modifier les ressources / documents mis à leur disposition et / ou les travaux de leurs pairs	De temps en temps	3
	Les professionnels peuvent commenter / modifier des ressources/ documents	Rarement	2
	Les membre de l'équipe pédagogique peuvent commenter / modifier les ressources / documents mis à disposition	Souvent	4
Concernant les objectifs pédagogiques du dispositif et des activités proposées			
	Que les alternants apprennent à construire leur projet professionnel et à faire leurs propres choix	Oui	5
	Que les alternants apprennent à agir de manière adaptée dans les situations professionnelles	Oui	5
	Que les alternants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leur processus d'apprentissage	Oui	5
	Total		4,1

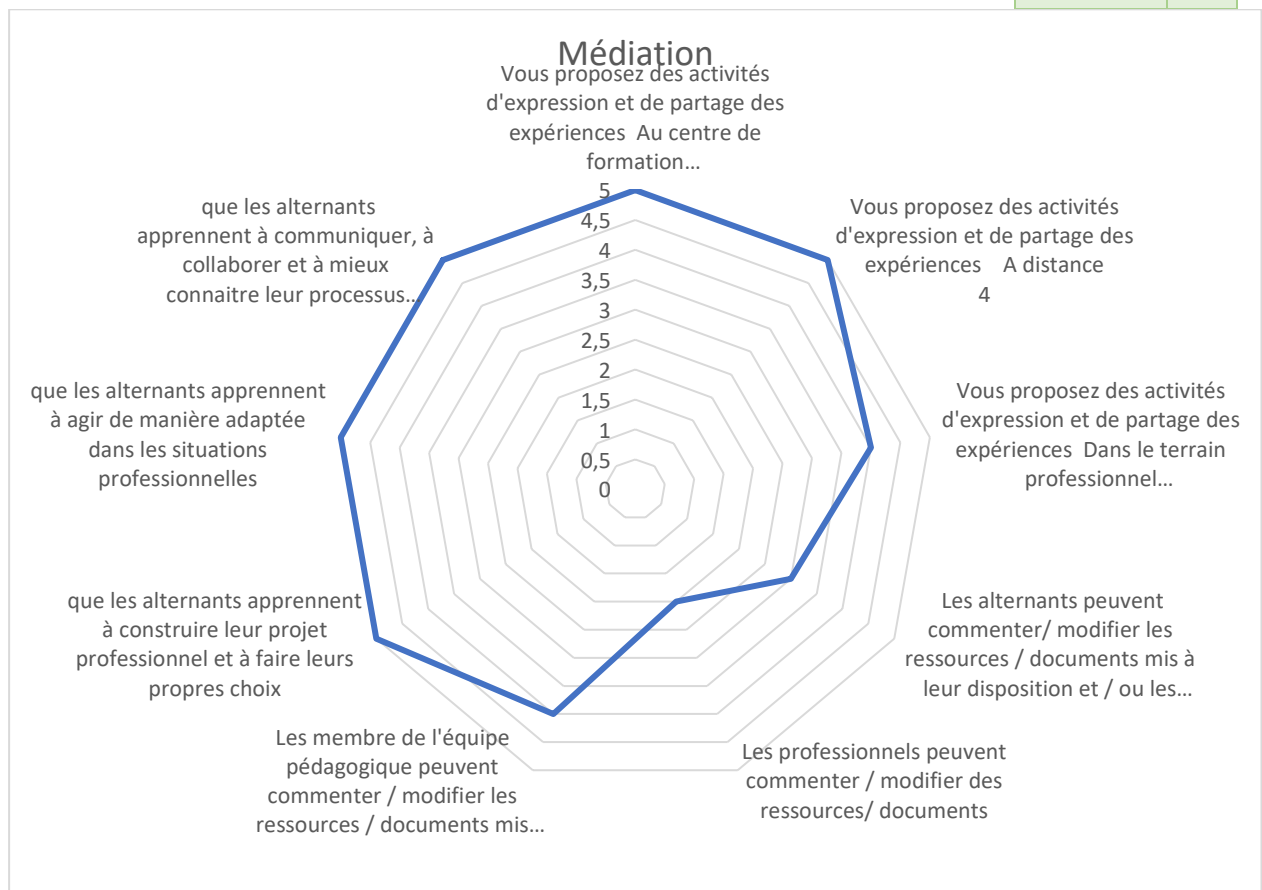


Figure 95 - Médiation en formation ADVF

La médiation par les autres membres du groupe est mobilisée de temps en temps à la fois au travers des usages de plateforme et lors d'activités d'échanges et de partage des expériences en groupes. Les mise en commun se réalisent en présence ou à distance notamment par de la production coopérative (wiki). Nous n'avons pas identifié comment ce partage d'expérience se réalise sur le terrain professionnel (est-ce au travers des activités demandées, de leur évaluation, de la visite de stage ?)

Les visées du dispositif sont à la fois l'accompagnement au projet et à l'autonomie (faire ses choix). L'adaptation et la conformité aux normes professionnelles et la collaboration et la métacognition. Les activités en situation de travail et les travaux pratiques et mise en situation participent clairement du second objectif, les activités qui concourent aux autres objectifs sont peut-être moins clairement identifiés dans la stratégie pédagogique. Les activités pédagogiques à distance participent d'apprentissages de communication.

MEDIATISATION

Concernant l'espace de médiatisation		
<i>Les professionnels peuvent ajouter des ressources dans un espace partagé</i>	Jamais	1
<i>Les alternants peuvent ajouter des ressources dans un espace de formation partagé</i>	Souvent	4
<i>Les membres de l'équipe pédagogique peuvent ajouter des ressources dans un espace de formation partagé</i>	Toujours	5
Concernant les usages d'outils et plateforme		
<i>Vous proposez aux alternants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, blog, carte mentale, carnet de bord...)</i>	De temps en temps	3
<i>Vous proposez aux alternants un ou plusieurs outils de communication, organisation et collaboration (calendrier, échéancier, forum, ...)</i>	De temps en temps	3
<i>Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos, ...</i>	Souvent	4
<i>Dans leurs travaux, les alternants intègrent des images, des photos, schémas, cartes, vidéos, ...</i>	De temps en temps	3
<i>Vous utiliser des outils de communication et de collaboration synchrones (Chat, classe virtuelle, partage de documents, et d'écrans, ...)</i>	Toujours	5
<i>Vous mobilisez des outils partagés d'accompagnement et de suivi entre l'alternant, le centre de formation, l'employeur / maitre de stage</i>	De temps en temps	3
<i>Total</i>		3,44

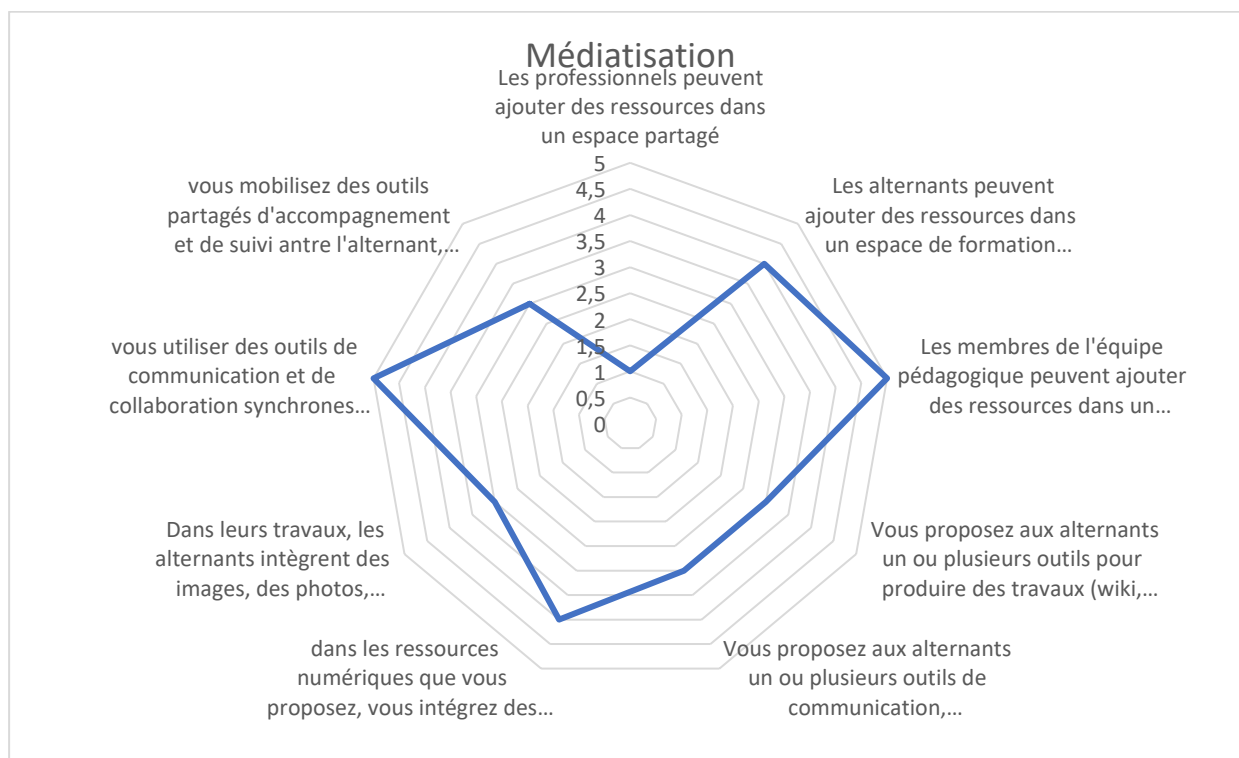


Figure 96 - Médiatisation en formation ADVF

La médiatisation est supportée par plusieurs plateformes : un LMS claroline connect, un ggdrive for éducation et un parcours proposé sur un autre LMS.

Les outils plateforme mobilisés sont recensés en annexe « données plateforme »

La médiatisation proposée dans le dispositif dans la partie à distance est centrée sur les apprentissages à travers deux « familles d'activités » :

Pour ce qui concerne les activités à visée d'acquisition de connaissances

- Lire/ prendre connaissance de contenu
- S'évaluer sur la compréhension de ce contenu
- Produire et partager à partir de son expérience

La seconde activité est celle en lien avec le dossier personnel qui s'apparente à la production de savoirs issues de l'expérience mais le processus méritera d'être davantage exploré.

A la fois dans les propositions de ressources comme d'information mises à disposition sur la plateforme des choix questionnent (4 forums ?). Le fait que les maitres de stage n'aient pas accès...

Dans cette situation les ressources mobilisées sont principalement expositive et évaluatives. L'ensemble des ressources n'est pas mis à disposition à distance.

Quelques activités interactives sont mobilisées de manière asynchrone (wiki et forum)

Ainsi les alternants sont de temps en temps invités à produire leurs travaux à l'aide d'outils, ils ont à disposition des médias de communication, d'organisation et de collaboration mais il semble que ce soit uniquement la partie interaction qui soit mobilisée. Les fonctions de gestion de la formation ne sont pas supportées par le LMS.

Les images photos vidéo et schéma sont mobilisés par les moniteurs et les alternants dans leurs travaux. Les outils de collaboration synchrone sont mobilisés de temps en temps même si nous n'avons pas identifié de classe virtuelle dans les outils plateforme mobilisés.

Les médiatisations restent principalement pilotées par l'équipe pédagogique

Annexe 27 - Etude étendue des trois environnements de formation de l'ADVF au prisme des capacités

1- En situation de travail

Tout comme nous avons pu l'indiquer la formation en situation de travail représente le 2nd plus gros volume d'heures de formation dans le cadre de la formation assistante de vie aux familles.

Les ressources de formation en situation de travail

À travers les discours des alternants nous identifions plusieurs ressources qu'ils estiment utiles à leur formation en situation de travail. La ressource la plus fréquemment abordée et la formation elle-même et les possibilités qu'on laisse à l'alternant d'aborder les pratiques professionnelles au centre de formation. D'autre part les cours concernant l'alimentation et les pathologies sont fréquemment mentionnés. Certains mettent également en évidence des expériences professionnelles ou bénévoles passées qui constituent un point d'appui à leur pratique professionnelle.

Les Facteurs de conversion

Parmi les facteurs de conversion favorisant la réalisation des activités en situation professionnelle, les alternants mentionnent la place de l'accord du bénéficiaire de l'intervention dans la possibilité ou non de réaliser l'activité.

J'ai eu la chance d'avoir eu de bons bénéficiaires qui m'ont laissé... ils m'ont fait tout de suite confiance, j'ai pu faire tout sauf le rasage. Mais j'ai pu voir aussi diverses pathologies [...] j'ai fait tout de A à Z. J'ai découvert l'ensemble des activités. (Aline, annexe 54)

L'accord du bénéficiaire de l'intervention est conditionné à différents facteurs mis en évidence par les alternants. Ainsi, l'âge, le sexe de l'alternant ont une incidence sur le refus des bénéficiaires lorsque l'acte à réalisé est intime. D'autre part, l'information transmise par le tuteur professionnel en amont est également mentionnée. La place du tuteur professionnel, est, ici aussi, mise en évidence comme facteur favorisant ou non les apprentissages.

A chaque fois, finalement, elle me montre les activités et ensuite elle me laisse faire. Je découvre vraiment. Elle me dit : « Si tu ne fais pas, ce n'est pas comme ça que tu vas découvrir le métier. » [...] Franchement, moi ça m'a beaucoup aidée parce que [...] j'avais beaucoup peur. Je me suis dit que j'allais faire mal. Est-ce que lui va me laisser faire parce qu'on ne se connaît pas ? Enfin j'avais beaucoup de questions comme ça. C'est vraiment le tuteur. Elle a été... C'était un ange. Je ne m'attendais pas à une aide comme ça avec elle. (Cassandre, annexe 39)

Parmi les facteurs importants pour les apprentissages en situation de travail, la découverte des activités du métier dans leur ensemble est centrale. Ici, la place du tuteur est aussi de favoriser ces découvertes dans un objectif d'accompagnement. Certaines expériences où le tuteur affecte les tâches pénibles ou qui ne seraient pas de son goût existent et sont également partagées lors de l'entretien. Parmi les activités emblématiques des apprentissages en situation de travail, la toilette du bénéficiaire revient à de nombreuses reprises pour les alternants qui n'en avaient pas l'expérience avant la formation (Cassandre, Isaure, Liana Elsa). La crainte de l'alternant est

notamment liée à la nudité du bénéficiaire, notamment les hommes. Mais c'est également la crainte de ne pas avoir les bons gestes, de « faire mal » car la peau est fragilisée. La place du tuteur est mentionnée comme facilitante dans la mesure où elle permet la réalisation de l'activité avec un étayage, de manière répétée afin de permettre l'apprentissage. Ma tutrice, *elle m'a vite laissé faire* [...]. *C'est signe qu'elle a vu que j'étais capable, en fait* » (Ana).

J'avais peur pour la toilette intime. J'avais peur pour les mettre à l'aise et moi je n'étais pas à l'aise non plus mais après l'avoir fait 2 ou 3 fois, [...]. C'était le coup de pratiquer et puis voilà [...] maintenant [...]. Je suis plus du tout stressée. (Elsa, annexe 59)

Au-delà, la place du bénéficiaire du soin est également mentionnée (Isaure, Lisa, Aline). Isaure explique ainsi que les dames lui disaient « *Mais non, mais ça va, vous vous débrouillez très bien* » et que cela la rassurait, qu'elle était « *un petit peu plus à l'aise, j'étais moins stressée et ça m'a beaucoup aidée* » Isaure

Enfin, certaines des alternantes mettent en évidence des dimensions davantage liées au comportement du stagiaire. Alizée indique que pour elle, le stagiaire doit notamment exécuter les activités demandées correctement : « *Ce qui permet de réussir les stages après... déjà de faire ce que les autres nous demandent, de pas... oui de faire bien les choses* ». Dans le même temps, Lisa. Dans ses relations avec le terrain professionnel indique qu'elle a sollicité la réalisation de certaines activités. Elle explique qu'elle a « *demandé de pouvoir faire des soins en plus* » et qu'« *ils ont accepté que je me remette aux soins* ».

Les Facteurs de choix

Dans les stratégies des alternants, les facteurs de choix des stages sont très orientés par les prescriptions de formation. En effet, les stages sont mis en relation avec les blocs de compétences visés. Ainsi, le premier stage est en entretien du cadre de vie, le second concerne les activités en relation avec l'enfance, le dernier est davantage orienté vers la prise en charge d'activités à domicile pour le bien être de l'utilisateur. Certains des alternants n'ont pas de stratégie particulière par rapport au stage « *Je n'avais pas de critères pour la recherche de stage. C'était juste qu'il me fallait un stage* » Marceau, annexe 44. En fonction de leurs expériences passées, les alternants peuvent faire des choix de complémentarité afin de leur permettre des découvertes ou des expériences nouvelles.

Je n'avais pas vraiment de critères pour les stages. Je me suis dit : je vais appeler tout le monde et le premier qui me prendra j'accepterai. Un travail est un travail. J'ai fait beaucoup de structures mais je me suis dit : si je ne goûte pas autre chose que la structure, je ne verrai jamais le domicile, je ne saurai pas autre chose. C'est vrai que c'est différent. (Cassandra, annexe 39)

Certains préfèrent, au contraire miser sur les stages au service de leur insertion professionnelle.

Je n'ai pas essayé d'aller ailleurs, en gros non parce que je sais que je vais peut-être avoir ma place à l'hôpital donc je préfère faire tout à l'hôpital. En fait je n'ai pas trop envie de perdre ma place. Il y en a 6 qui partent en retraite dans pas longtemps. (Augustin, annexe 51)

Cela leur permet également, de pouvoir prendre quelques heures d'activités professionnelles en plus de leur activité de formation (Clémence, Aline, Augustin). Jeanne explique qu'elle a préféré faire des stages dans plusieurs structures pour s'ouvrir un maximum d'opportunités

Concernant mes choix, j'ai coupé parce que j'ai des collègues qui ont fait l'aide à domicile sur la même structure mais moi je voulais voir d'autres structures parce que ça donne plus d'opportunités pour après, pour le travail. Et puis de voir les différentes structures, comment elles travaillent. (Jeanne, annexe 55)

Enfin, en dehors de la proximité qui demeure le premier critère de choix de stage, la possibilité de découvrir de nouvelles activités est également mise en évidence : « *la curiosité de découvrir quelque chose d'autre. Les toilettes en plus, tout ça, je ne connaissais pas. Donc c'est aussi intéressant et puis ça sert toujours* » (Isaure, annexe 38.)

Les accomplissements

Parmi les réalisations perçues, en relations avec les expériences de stage, certaines portent sur les apprentissages professionnels en relation avec les activités du métier, d'autres portent davantage sur des découvertes en rapport avec la relation aux autres ou le regard sur soi. Pour ce qui concerne les apprentissages professionnels, ils concernent à la fois les activités mais également certaines postures

J'ai aussi appris sur ma manière d'être en relation avec les autres : d'être à l'écoute, de bien observer surtout parce que le fait d'observer permet de détecter ou de s'adapter par rapport à comment est la personne et par rapport à ce qu'il y a à faire. (Jeanne, annexe 55)

C'est vrai qu'en voyant comment on soulève la personne avec ces machines, j'avais peur. Honnêtement, j'avais peur. Je ne me sentais pas capable. Je pensais que je n'étais pas capable de me servir de ces trucs-là et au final, tout s'est passé nickel puisque ça s'est vraiment bien passé. (Valentine, annexe 58)

Nous avons également mentionné plus haut la réalisation des toilettes des bénéficiaires au domicile qui représente une activité clé. Elle se situe, dans les discours en tant qu'indicateur d'une forme d'étape dans le développement professionnel des ADF. Ainsi Lucia qui n'a pas eu l'opportunité de la réaliser est elle, par exemple, en difficulté dans son parcours au moment de l'entretien.

Au-delà des apprentissages plus techniques, les alternants indiquent des découvertes plus personnelles liées aux relations établies avec les personnes aidées et aux retours des tuteurs.

Je vois que je suis quand même patiente parce que, chez une dame qui avait Alzheimer, j'ai ma collègue qui m'a dit : « C'est bien parce que t'es posée, t'as une voix qui est... [...] tu restes calme. » J'ai des petits retours comme ça, donc c'est vrai que je me dis : Bon bah tiens... Ce n'est pas... c'est vrai que quand on est dans l'action ça ne se voit pas et le fait d'avoir un retour de la personne extérieure c'est valorisant et agréable. (Jeanne, annexe 55)

Ces découvertes sont parfois des confirmations : « *Dans le stage, on m'a confirmé des qualités que je me savais : que je suis polie, respectueuse, douce, que je parle correctement. Je demande toujours l'autorisation de...* » Lisa. La confrontation à des activités réelles, avec des enjeux pour les personnes accompagnées permettent aux alternants de se voir différemment lorsqu'ils réussissent.

En fait, j'ai découvert qu'en fait je peux aller outre mes limites, on va dire. C'est bien de découvrir ça. Enfin, ça permet de changer un peu mon caractère aussi parce que, vu que je suis très timide, je vois que je peux m'améliorer. (Blanche, annexe 50)

Le stage m'a permis d'être moins [timide]. D'oser... oser plus aller vers la personne. Après, oui, j'ai découvert, déjà rien que pour la toilette... je ne pensais pas que j'aurais été capable de la faire et finalement si, ça ne me pose pas problème de faire une toilette. (Justine, annexe 36)

A l'instar de Maelle : « *Ça m'a prouvé à moi-même que j'étais capable de le faire comme n'importe qui* », nombre d'alternants (Blanche, Justine, Cassandre, Mona, Maelle, Léa) mentionnent la prise de confiance en soi, le développement de leur perception d'être capable comme un développement, une évolution perçue au travers de l'expérience de stage

Le stage, ça m'a permis de me donner confiance en moi. Et de pas me dire : c'est un échec en fait, parce qu'à chaque fois « je ne vais pas y arriver, je ne vais pas y arriver, ... ». [...] Maintenant, j'y vais, c'est moi-même qui me suis retrouvée en fait. Je me sens bien. Et par rapport à ma relation avec les autres c'est une autre Cassandre. Plus épanouie. (Cassandre, annexe 39)

C'est que je n'ai pas trop confiance en moi. [...] J'ai un peu plus confiance en moi avec le stage, je dirais. [...]. En stage, si je suis à l'aise mais... je ne sais pas comment l'expliquer... Il y a un moment où je vais faire quelque chose, je ne sais pas si je fais bien. (Mona, annexe 57)

Ils expliquent également les évolutions perçues dans leur rapport sociaux aux autres, dans ou en dehors du stage comme un des accomplissements du stage. « *Le stage m'a appris la sociabilité quand même. La sociabilité, c'est chouette. A la base, j'étais pas du tout sociable, je n'étais pas ouverte d'esprit et je ne communiquais pas beaucoup* » Ana

Je me renfermais beaucoup sur moi. Je ne me rends pas compte, je me rabaissais parce que pour moi je pensais que j'étais incapable de faire certaines choses. Et en fin de compte, cette formation-là, elle m'a permis de... en gros, de m'ouvrir. Et puis de voir de quoi je suis capable et je vois que je suis pas mal, enfin je suis capable de faire pas mal de choses. (Alizée, annexe 43)

Enfin, dans le rapport avec leur projet professionnel, leur profession, les alternants indiquent que le stage renforce leur projet (Mona, annexe 57.), leur permet une première découverte professionnelle (Blanche, annexe 50), leur permet de l'affiner, voire même de le faire évoluer (Marceau).

Ce que j'ai appris par rapport au secteur professionnel, par rapport à mon projet, je sais que j'y vais à fond. [...] Parce qu'avant quand j'ai commencé la formation, je savais que je voulais être au domicile. Je me suis lancé un objectif, je me suis dit : « Je vais faire ce métier-là » et je le ferai. Mina

J'ai tout appris justement, sur le secteur professionnel, oui et non, ... C'est la première fois que je travaillais on va dire, même si je ne suis pas salariée donc oui ça m'a appris : le secteur du travail, les horaires, les responsabilités. (Blanche, annexe 50)

Je pense que j'ai encore besoin de concrétiser mon projet parce que, comme je l'ai dit, je suis encore perdu à l'heure actuelle, alors que je passe mon examen à la fin du mois de mai. Ce n'est pas parce que je passe cet examen-là que je vais faire ce métier-là toute ma vie (Marceau, annexe 44)

Ainsi, les expériences vécues en formation en milieu de travail mobilisent des rapports à soi, aux autres et aux mondes en tant que facteurs de conversion et de choix. Au-delà, les accomplissements perçus à travers ces expériences sont tout à la fois des reliances à soi aux autres et au monde.

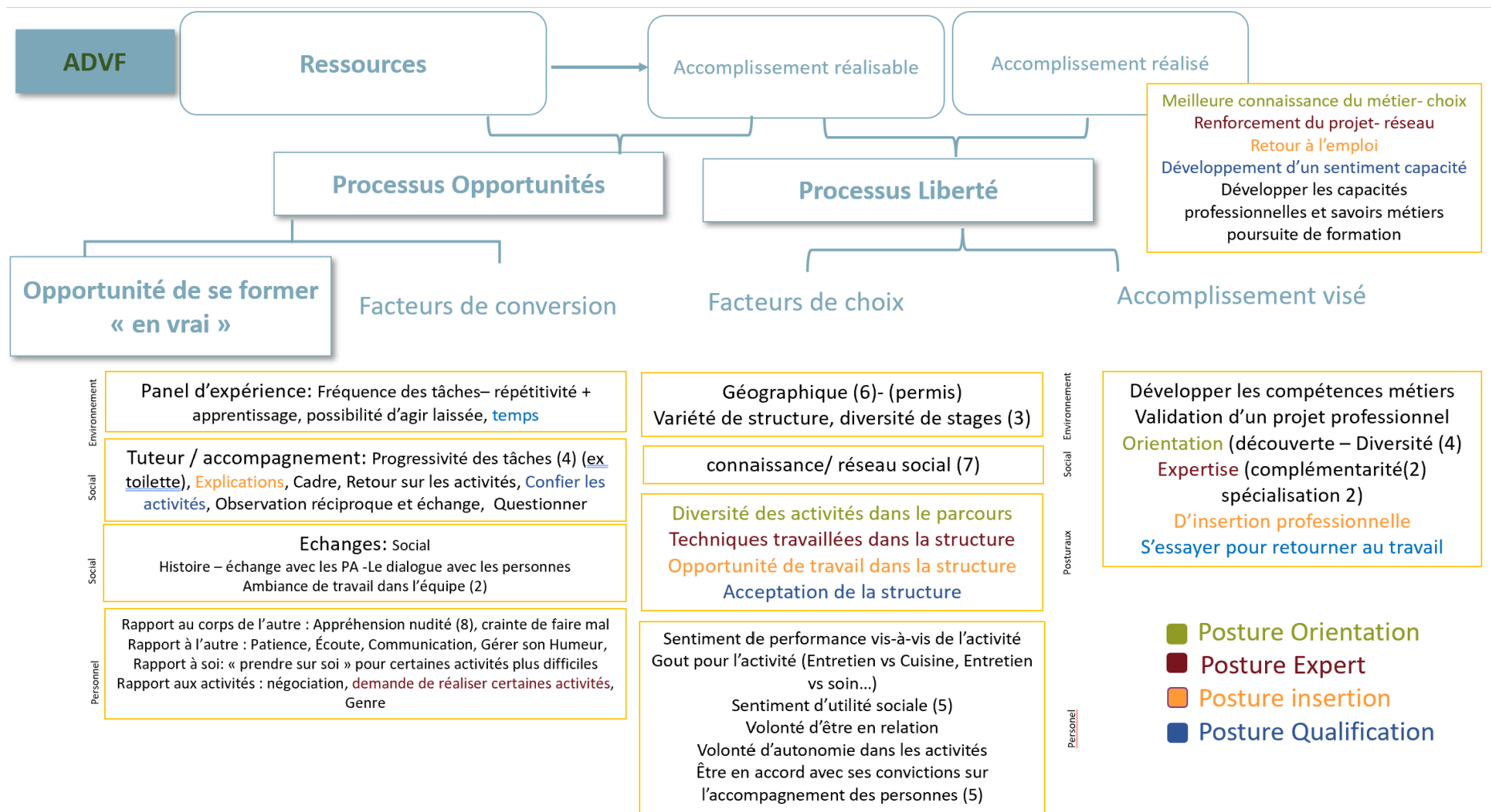


Figure 97 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation en situation de travail pour les alternants ADVF

2- En formation présentielle au centre de formation

La part des discours sur la formation présentielle au centre de formation est de 13% pour les alternants de la MFR Y (cf. Tableau 43). Pour ce qui concerne ce premier niveau de codification, nous avons thématiqué les discours de la manière suivante : ressources, facteur de choix, facteurs de conversion, accomplissements réalisés en formation au centre de formation. La synthèse des processus de mise en capacité est présentée en Figure 98.

Les ressources identifiées

Au centre de formation, les ressources principales identifiées sont les activités pratiques. L'ensemble des alternants mentionne la réalisation des travaux pratiques comme une activité importante réalisée au centre de formation. Au-delà, même si c'est moins à leur goût, les travaux en salle de cours dans un cadre plus scolaire fait malgré tout partie des ressources identifiées, bon gré, mal gré. Au-delà, les ressources les plus identifiées sont à la fois le groupe et les moniteurs/formateurs de l'équipe pédagogique. L'identification des ressources ne semble pas être particulièrement liée à une posture ou une autre. Pour ces différentes ressources utiles à leurs apprentissages à centre de formation, les alternants identifient différents facteurs de conversion.

Les Facteurs de conversion

En tout premier lieu, les alternants mettent en évidence le groupe et l'entraide au sein du groupe comme un facteur de conversion. Il peut être positif pour une grande majorité du groupe qui indique que le groupe est « Aidant » Léa, que dans les moments de pratique « On a beaucoup appris et on a aussi beaucoup rigolé » (Justine, annexe 36)

Après, ce qui nous sert le plus, c'est surtout déjà l'ambiance aussi, dans la classe, ça aide. Tout le monde ne rigole pas en disant : « T'y arrives pas. » On s'entraide en fait. C'est ça. C'est surtout l'entraide en fait qui est importante. Ça me met en confiance pour faire. [...] En fait, plus on fait d'erreurs et mieux c'est. (Maelle, annexe 56)

Mais peut se révéler bloquant en fonction des personnalités

J'aime beaucoup la pratique mais mon point négatif, c'est que je n'aime pas être observée. Ça, c'est un gros problème. Le regard des autres c'est horrible. C'est ... J'ai du mal avec ça et c'est pour ça que je perds mes moyens. Enfin, je perds mes moyens... je ne me mets pas à pleurer mais on va faire la bêtise qu'il ne faut pas faire. Mon point négatif, c'est la pratique oui. [...] Mais j'avoue que le regard des autres surtout... Je n'ai pas forcément confiance en moi donc du coup je vais ... D'ailleurs c'est pour ça que je passe toujours la dernière. Si je peux passer la dernière, je passe la dernière, histoire d'avoir vu tout le monde passer et ça me rassure de passer en dernier. Après, je me dis, des fois comme ça a pu être lundi, je me dis que finalement non, parce que finalement, ils sont plus regardants donc ils vont être plus critiques (Aline, annexe 54)

Malgré certaines appréhensions avant l'entrée en formation, Cassandra indique « tout le monde est à l'écoute, tout le monde ne jugeait pas les autres. C'était vraiment... Il y avait l'entraide. »
Cassandra

L'équipe pédagogique est également un fort facteur de conversion identifiés. Tout d'abord de par l'écoute et l'accompagnement de chacun dans une dimension parfois personnelle

Les formateurs accompagnent aussi, ils sont hyper compréhensifs. [...] Ils sont vraiment à l'écoute, ils sont vraiment là pour nous. [...] Enfin, ils sont super compréhensifs avec les situations et cetera. Ils sont géniaux. (Marceau, annexe 44)

Mais plus généralement en rapport avec les apprentissages visés

A un moment donné on avait des difficultés parce qu'il y avait certaines choses qu'on n'avait pas eu le temps d'apprendre et ils nous ont dit : "On va revoir ça pour pas vous mettre en difficulté le jour de l'examen." Ils sont vraiment, quitte à prendre un petit peu de retard sur certaines choses, au moins de rattraper ce qu'on n'a pas pu faire. Au niveau de la MFR, après, les stages c'est pareil. Ils ne nous mettent pas en difficulté, ils sont toujours avec nous, ils nous donnent des consignes. Et puis, si on a un doute, moi elle me l'a dit, si j'ai un doute que je n'hésite pas à revenir vers elle pour éclaircir tout ça, donc j'ai eu zéro souci par rapport à ça. (Isaure, annexe 38)

La clarté des informations communiquées sur le parcours de formation favorise également une entrée sereine dans le parcours

Les formatrices, que ce soit la formatrice ou S. Noël ou les autres, ce sont des personnes qui sont aidantes. Oui, quand même, oui, sur l'accompagnement, non, ils sont quand même aidants. Même quand on est arrivé, ils nous ont expliqué le déroulement et puis, rien que de l'expliquer, c'était déjà... On a moins de doute, c'est déjà mieux. Ils ont expliqué comment ça allait se dérouler, les objectifs de chacun des stages, tout ça. Ça nous est expliqué au début avec une fiche, avec les dates, avec les compétences, les types d'activités qu'on devait faire, les dates des CCF, les dates de stage, les dates de l'évaluation. C'est bien clair dès le départ en fait. (Kylian, annexe 48)

Dans l'organisation pédagogique, le fait de structurer la formation et les enseignements en regard des blocs de compétences visées et en cohérence avec les stages à réaliser offre une clarté qui est appréciée. D'autre part, la variété des activités pédagogiques entre les situations de travaux pratiques, les cas concrets, les travaux de groupe, les visites et interventions, sont mentionnées de manière favorable pour soutenir les apprentissages. Ainsi, par exemple, certaines activités « obligent » à sortir d'une certaine réserve

Après, je vous avoue que comme je suis assez introvertie, c'est vrai que la première semaine qu'on est arrivé, tout de suite une semaine après on allait rencontrer directement les employeurs au forum de l'emploi. Tout de suite on est dans le bain. A peine on fait connaissance que... Et ça, ça m'avait effrayée mais finalement j'ai plutôt bien géré. Donc là, ça m'a aidée aussi. (Aline, annexe 54)

D'autres indiquent que le soutien pédagogique est notamment important en ce qui concerne les méthodes favorisant les apprentissages, par exemple, ils mentionnent le fait d'afficher des fiches techniques qu'ils réalisent collectivement

On a fait des fiches de protocoles, des fiches vraiment à retenir qu'on a affichées en salle. Et comme ça, ça nous permet de faire des petits pense-bêtes. Si vraiment on a un trou, on lève les yeux et on peut regarder facilement. Et puis à force de relire, de lire et de... ça rentre plus facilement. Isaure

Les facteurs personnels de conversion sont peu développés. Une partie des alternants étant encore jeune, ils indiquent souvent que leur arrêt de formation antérieur est récent et qu'ils ont l'habitude d'être en formation. Pour les personnes ayant eu un arrêt d'étude plus long, les facteurs de conversion personnels sont davantage mis en relation avec un goût pour la pratique et une certaine réticence à la forme scolaire ou à « l'écrit ». Les facteurs personnels de conversion sont peu

développés par les alternants. Certains indiquent qu'ils reprennent le travail de la journée à la maison le soir, d'autres ne mentionnent pas particulièrement de stratégie d'apprentissage en dehors du temps de formation. Certaines activités, comme la cuisine, donnent lieu à des expérimentations à domicile. La répétition des activités d'apprentissages, notamment de pratique favorise une meilleure perception de ses capacités « Le fait de pratiquer, au fur et à mesure, tu prends confiance en disant : mais tu sais le faire » (Maelle, annexe 56)

Facteurs de choix

Les alternants développent peu les facteurs de choix, d'autant plus en ce qui concerne les situations de formation en centre. Ici, nous pouvons supposer d'une forme d'incorporation d'une forme scolaire, une représentation du métier d'élève qui semble, d'une certaine manière, « recouvrir » un peu les tendances posturales observées. Parmi les facteurs de choix, celui qui est le plus fortement partagé est celui de l'utilité de la formation et des apprentissages réalisés. Qu'ils concernent les techniques professionnelles, les savoirs plus théoriques sur l'alimentation ou les pathologies des différents âges, les alternants indiquent leur intérêt à la fois dans les dimension professionnelles et personnelles. « Pratiquement tout est utile parce qu'on ne sait pas tout. On apprend quand même des trucs qui servent. Ça me plaît. L'atelier de cuisine des fois aussi ! Ça m'intéresse. Moi qui ne cuisine pas, ça permet aussi de nous apprendre. Moi et la cuisine, ça fait 2. » (Mona, annexe 57)

Certains alternants indiquent un goût pour apprendre « Moi j'aime bien apprendre de nouvelles choses, de savoir plein de trucs, je suis curieuse » Clémence. Mais ils sont peu nombreux. Le facteur de choix principal pour s'engager dans la formation reste la certification professionnelle visée.

Accomplissements

Parmi les accomplissements mis en évidence à partir des situations de formation présentielle certains concernent capacité à être en relation avec les autres.

Et puis, pareil, ce que je disais, la timidité. Il y avait des choses, je pouvais pas du tout. Même là, je n'aurais jamais fait ça, parler en visio avec vous genre je n'aurai jamais été capable.

Il y a une évolution de ma capacité à communiquer avec les autres. Le fait d'être en groupe. Je suis plus à l'aise pour dire ce que je pense. Même quand j'ai des soucis personnels, j'en parle devant les collègues de la MFR. Il n'y a plus de... je me cache plus en fait. Je me libère, je... (Cassandra, annexe 39)

[j'ai appris à] vivre en communauté, on va dire ça comme ça. C'est vrai qu'à part voir mes enfants je ne vois personne, il n'y a pas beaucoup de personnes autour de moi. Donc oui, vivre en communauté, ce n'est pas difficile, ça me fait du bien. [...] En fait je suis à l'aise, je suis heureuse d'être avec eux. Liana

Les évolutions sont également sur le regard que les alternants portent sur eux même : « Le fait d'arriver à le faire, à mémoriser le truc, je me rends compte que j'arrive à le faire » Clémence, annexe 53. La formation les *oblige* à évoluer, à se *dépasser*. Elle fait bouger les représentations qu'ils ont de leur connaissance ou capacités.

Les activités m'obligent en quelque sorte à dépasser aussi nos limites que moi je m'étais mis. [...] J'ai gagné, j'ai gagné quelque chose et justement, pour moi, la personne de novembre n'est plus la même que maintenant. Je vois que j'ai évolué. (Aline, annexe 54)

Je savais des choses mais finalement la formation, elle me permet de me rendre compte que je pouvais faire autrement ou différemment. [...] Comme mettre des bas de contention où c'est une galère, là il y a une astuce pour mettre des bas de contention et je l'apprends seulement aujourd'hui dans cette formation-là. Donc il y a beaucoup de choses, oui, que malgré tout bien que j'aie de l'expérience, j'apprends, j'apprends. (Valentine, annexe 58).

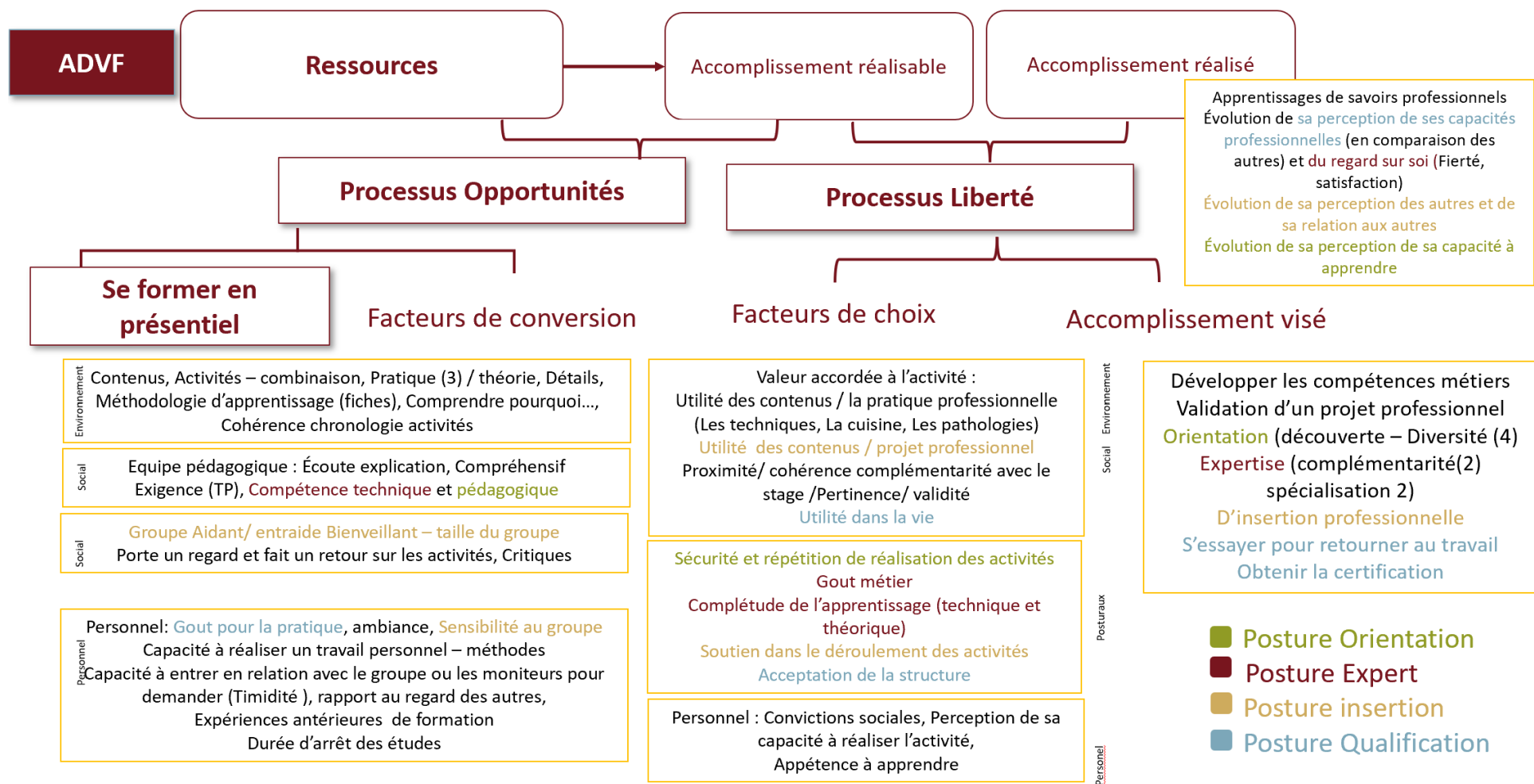


Figure 98 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en situation de formation au centre de formation à partir des entretiens des alternants ADVF

Enfin, les apprentissages réalisés portent également sur les savoirs professionnels « Les activités à la MFR m'ont appris des choses sur moi-même. De bien faire déjà. » (Alizée, annexe 43)

Ça apprend beaucoup de choses d'être en formation, d'avoir pratiqué et se retrouver en stage. Oui, ça aide quand même. On sait où on va et on n'est pas perdu, on sait : « Ah ça, je l'ai vu en formation » donc c'est plus facile à pratiquer par la suite. (Justine, annexe 36)

On s'évalue nous-mêmes mais on a aussi le point de vue des autres autour de nous, plus de nos formateurs. Donc on apprend à bien se corriger et c'est mieux parce qu'on apprend vraiment sur le tas mais avec des cours derrière. (Isaure, annexe 38)

Ainsi la formation à la MFR participe plus, d'une reliance à soi. Elle favorise parfois une évolution de regard sur le monde de la formation. Pour certaine personne, la relation vécue avec les autres, le (petit) groupe, favorise un développement de la capacité de relation avec les autres, notamment au regard d'une vie sociale parfois isolée, ou d'une timidité mise en avant par les alternants

3- En formation à distance

La formation à distance, dans la formation Assistant de vie aux familles, se met en place les vendredis de semaine de formation en présence. Elle représente un volume de formation d'une centaine d'heures

Facteur de conversion

Les alternants mettent en avant la dimension sociale de la distance, en indiquant que, parfois, elle facilite la relation avec les autres.

Des fois, à distance, on arrive mieux à parler avec certaines personnes qu'on arriverait moins à parler en vrai. Pour les personnes timides, c'est comme ça qu'ils ont réussi à parler avec certaines personnes mais sinon, on est toujours là les uns pour les autres, que ce soit par distance ou en vrai, on est toujours pareils. On a notre groupe Hangoûts avec le groupe et avec les S. Alexia, annexe 37

L'importance est donnée au fait qu'il y ait une présence à distance, notamment de l'équipe pédagogique (Isaure, Cassandre, Léa, Liana, Kylian, Aline, Maelle, Jeanne).

J'avais très peur de la formation à distance parce que je me suis dit : devoirs à la maison. Enfin, est ce qu'il va y avoir vraiment quelqu'un pour nous aider ? Si jamais on bloque tout ça... Et le premier jour que S nous a envoyé un message pour nous dire : « Eh les filles ! Diplôme que ça va ? Tout va ? » Elle a toujours été avec nous présente. Ça m'a vite rassurée et maintenant, ça part tout seul. (Cassandre, annexe 39)

Quand on a du mal, on peut parler sur Hangouts avec S. Même à distance, elle est là pour nous. Et ça c'est bien quand on a du mal. Et après, comme je disais aussi, il y a l'entraide avec les autres du groupe. On n'est pas tout seul. Comme ça, au moins, on sait qu'on n'est pas tout seul. Et si on a besoin, il y a toujours quelqu'un pour nous aider. (Léa, annexe 42)

Le groupe et les formatrices, c'est vraiment des ressources importantes à distance parce que le fait de se retrouver seule à la maison, quand on se met sur Walter, on sait qu'on n'est pas forcément tout seul. Donc c'est vrai que c'est pas mal quand même d'avoir un minimum de discussion à côté. Ça soutient en fait. On ne se sent pas seul. (Liana, annexe 40)

L'aspect technique peut demeurer une difficulté, en lien avec la connexion, le matériel, mais aussi la maintenance des modules proposés à distance (lien mort).

En formation à distance [...] un coup les exercices on peut les voir, un coup ça beugue. Bah c'est horrible. C'est horrible. [...] Quand ils sont là, ça marche, ça fonctionne bien... Des fois, on nous demande de regarder une vidéo, on ne l'a même pas, on a le lien, on clique dessus alors que la vidéo n'est plus disponible donc... donc après, pour faire l'exercice juste derrière, c'est à nous de réfléchir. Des fois on a des textes ou des vidéos. Après, des fois, on doit créer des menus... Enfin, on a plein de trucs à faire mais quand ça fonctionne c'est bien. Après c'est vraiment lié aux questions techniques. (Noelie annexe 52)

Les personnes qui sont arrivées en cours de formation mettent en avant le fait qu'il y ait eu un accompagnement à l'usage des outils numérique en début de formation et qu'elles ont pu être perdues en l'absence de ces explications du fait de leur arrivée tardive.

Moi, je suis arrivée en janvier, on m'a donné ce qui allait se passer, l'essentiel le vendredi et en fait on m'a donné... mais voilà, je n'ai pas eu d'explication sur comment marchait le site, comment mettre pour récupérer telle chose ou telle chose. C'est vrai que ça a été difficile parce qu'en fait, quand je suis rentrée de la formation, j'ai dû me mettre sur ce site et au final j'y ai passé des heures et des heures pour essayer justement de comprendre comment ça marche. (Valentine, annexe 58)

Néanmoins, le fait de pouvoir s'organiser comme on le souhaite est apprécié. Cela permet de gérer son temps, d'organiser ses activités « On peut choisir son heure, c'est pas mal aussi. J'apprécie de pouvoir m'organiser » (Liana, annexe 40). De même, ils sont nombreux à indiquer apprécier cette souplesse d'organisation (Léa, Isaure, Ana, Cassandre, Liana,)

On gère notre temps et des fois sur le temps du distanciel, on peut faire aussi tout ce qu'est notre rendez-vous personnel. Moi je trouve que c'est pas mal, parce que des fois c'est bien aussi d'être chez nous. Pour travailler, moi j'aime bien. Après, peut-être que ça ne plait pas à tous, je ne sais pas. J'aime bien, c'est l'organisation surtout que j'aime bien. (Léa)

Clémence partage une expérience de formation en modalité complètement synchrone et elle déplore cette organisation, comme plusieurs (Kylian, Aline, Maelle)

Je préfère aller à notre rythme [en asynchrone]. On fait... ouais, je préfère parce que comme ça, tu t'organises comme tu veux. Non, je préfère comme ça parce qu'après on se dépêche et puis on est à moitié stressé. Et puis, en visio, il y en a un, on entendait ses chiens, l'autre il parlait de je ne sais quoi, on ne pouvait pas se concentrer. (Clémence, annexe 53)

Ça nous permet aussi d'être libre. Ça laisse finalement plus de souplesse pour s'organiser, même pour nos rendez-vous, parce que si on est à la formation tout le temps, ce n'est pas évident d'avoir un rendez-vous, par exemple, de santé. Là, on sait qu'on peut prendre le vendredi pour nous. Dans l'organisation, ça aide. (Cassandre)

Une partie des alternants met en avant certaines difficultés faces aux activités à réaliser à distance. Ainsi, Mona explique qu'elle manque de motivation.

Les activités à distance, je ne sais pas, je ne suis pas motivée. Je préférerais les faire là, oui. En fait la même activité mais ici. Parce qu'on peut discuter avec les autres et puis s'entraider. On le faisait quand même à distance parce qu'on échangeait entre nous avec un WhatsApp ou quelque chose mais c'est différent. (Mona, annexe 57)

Anouk rencontre aussi des difficultés à faire les activités à distance. Mais elle indique que son problème est notamment en rapport avec son environnement domestique, qu'elle doit aménager à chaque fois qu'elle fait la formation à distance, à la présence de ses filles. Elle explique aussi qu'elle

préfère être avec les autres pour travailler car, dans sa représentation, sa maison n'est pas un lieu de travail :

Je préférerais venir. Et maintenant, le vendredi, quand on n'est pas en stage, on vient là. Alors, pas spécialement tous mais ceux qui veulent venir, [...] comme ça on peut travailler ensemble. Et déjà, je trouve qu'on est plus motivé et on est sur place. Je trouve que quand on rentre à la maison, on est coupé. [...] c'est comme une journée de travail. Quand on rentre le soir, le travail, il reste au travail, et après c'est la maison. En fait, j'aime bien Walter, mais ça serait super si on pouvait le faire là. Voilà, c'est ça en fait, c'est qu'un coup je suis rentrée chez moi, ma journée de travail elle est finie et c'est mon rôle de maman qui reprend le dessus. C'est le lieu qui n'est pas un lieu pour cette activité-là. Je suis sûre que, au lieu de nous dire : Vous êtes en distance, en distanciel le vendredi, je suis sûre qu'ils nous auraient dit : « On ne fera pas de distanciel parce que tous les vendredis vous allez venir avec votre ordinateur et vous allez travailler ici, pas besoin d'avoir un formateur. » Je suis sûre que j'aurais préféré. Tandis que chez moi faut que j'aie chercher l'ordinateur, que je le branche, que j'aie chercher l'imprimante, que je la branche, que le temps que je me connecte, que je rentre mon mot de passe... si ça bugue pas... Moi, c'est la table de la salle donc faut le temps de tout, et puis oui, c'est vrai, c'est ça, je suis sur l'ordi mais il y a toujours une de mes filles qui me dit : « Maman... » Moi je ne suis pas tranquille en fait, y'en a toujours une des 2 qui vient. J'ai beau dire : « Ah mais non là, attends, maman elle est en train de travailler ! » Ou alors si, ou alors il faudrait que je m'y mette, mais après 10h00 du soir quand elles sont bien couchées, ce n'est pas vraiment l'heure que j'ai envie d'aller sur l'ordi à 10h00 du soir. Moi aussi j'aimerais bien dormir. Pas facile. (Anouk, annexe 46)

Marceau, Augustin et Aline mettent également en avant cette difficulté à « se mettre au travail » chez soi. « J'apprends sur moi avec les activités à distance, plus dans le négatif. Je dirais que c'est... Je suis plus dans l'option de dire : je suis à distance, j'ai le temps ! » Aline, annexe 54. Augustin explique qu'il fait également son code à distance et que les deux activités ne sont pas compatibles dans son organisation. Il a donc pris du retard sur son code.

A l'inverse certains alternants indiquent : « Oui, je trouve que c'est bien fait » Lisa. D'autres précisent leur goût pour la solitude qui favorise leur goût pour la formation à distance.

Par rapport à la formation à distance, moi, ça allait [...] le fait d'être toute seule, en fait, je me sens mieux qu'en groupe. La MFR, honnêtement, j'aime bien. Après, c'est vrai que j'ai toujours été habituée, en fait, à travailler seule et je suis quelqu'un de très solitaire donc forcément, quand je suis en distanciel, je me plais mieux. Ana Les activités à distance, ce n'est pas difficile mais il faut juste bien tout lire les documents et comprendre. Si on ne comprend pas, c'est plus compliqué mais quand on lit bien et qu'on comprend après ça va je trouve. Le temps qu'on y passe, ça dépend du contenu. En après, souvent c'est plutôt rapide mais après je prends des notes en même temps donc ça prend quand même plus de temps que si on ne prenait pas de notes. (Blanche, annexe 50)

Ça va, c'est pas du tout difficile, ça me plaît. Déjà, le fait d'être chez moi toute seule, tranquille. Déjà ça, et puis, je me dis que déjà on avance à notre rythme aussi. Après, je ne dis pas qu'à la MFR on n'avance pas à notre rythme. Mais quand on est en groupe, c'est vrai qu'on n'est pas forcément concentré pareil que quand on est tout seul. Après, il y en a qui préfèrent travailler en groupe, d'autres qui préfèrent travailler seul. Moi, dans mon cas, c'est travailler seule. Je vois chez soi c'est pénard, on peut rester en pyjama toute la journée pour faire les exercices, ce n'est pas un problème. Ana

Les Facteurs de choix

Les alternants mettent en évidence l'intérêt qu'ils trouvent aux activités à distance en rapport avec leur future activité (Aline, Liana, Augustin, Léa, Blanche,) Liana considère que « C'est plus

approfondi sur Walter, même par rapport à l'alimentation, au niveau des menus, des repas... »
Liana, annexe 40

Dans les activités à distance, c'est bien d'apprendre sur tout ce qui est la personne âgée parce que vu que je n'ai pas d'expérience, ça au moins ça m'apprend pour aller sur le terrain. Tout ce qui est pathologie, après aussi pour tout ce qui est tenue qu'on doit mettre souvent chez les personnes âgées. Bah après, tout ce qu'ils mangent et tout ça, ça m'a beaucoup aidée. Léa, annexe 42

Je trouve que c'est très intéressant, les activités à distance parce que si j'interviens chez une personne et qu'elle a la maladie d'Alzheimer, je vais savoir comment réagir, même là en stage, je vais savoir comment réagir parce qu'on sait les symptômes, on sait comment sont les personnes, ce à quoi il faut faire très attention ou même par rapport au diabète, faire gaffe à la nourriture, de pas faire certaines choses comme couper les ongles ou autre. Mais oui, ça nous permet de faire attention pour la suite et ça c'est bien. Alizée, annexe 43

La nutrition qui me paraît vraiment utile. parce que c'est vraiment important aussi de savoir qu'est-ce qu'il faut donner, qu'est-ce qu'il ne faut pas donner. Aussi sur les dates... Sur la propreté des aliments, la propreté de l'environnement et l'hygiène. Justine, annexe 36

Ainsi les facteurs de choix sont notamment liés à l'intérêt des alternants pour le sujet abordé, mais également à la dimension d'organisation personnelle mise en évidence en lien avec les facteurs de conversion. Le goût et la représentation des activités numériques et de la formation à distance participent également des facteurs de choix des alternants.

Les accomplissements

Une partie des alternants met en avant la fierté d'avoir réussi à suivre ces activités à distance malgré les représentations qu'elles en avant, les difficultés rencontrées : « Je suis quand même contente d'avoir réussi à faire ça, oui, parce que c'est pas rien. Tout le monde n'est pas capable de faire de la formation à distance. » Mona, annexe 57. Ainsi ces découvertes sur soi prennent différentes formes

Avec les activités à distance, j'ai appris que je pouvais travailler chez moi sans être trop distraite parce qu'au début, je me suis dit : « Oui, je n'aurais pas la motivation de le faire, je préfère rester tranquille à la maison à ne rien faire. » Et puis, au final, dès le premier jour, je me suis tout de suite mise au boulot et ça n'a jamais changé. Donc toujours je reste stable dans mon travail et je me surprends moi-même dans ces cas-là. Positivement. (Isaure, annexe 38)

Les activités à distance de formation m'ont appris sur moi-même, sur le travail en autonomie, que je suis capable de travailler en autonomie. C'est ça. En autonomie. Ana

Les activités à distance m'ont appris [...] à me dire... à prendre confiance en moi déjà et à me dire : mais, tu vois, tu as réussi. Même si tu as de la difficulté, tu arrives à le faire quand même. Tu prends le temps mais tu y arrives. Donc ça me rassure. (Maelle, annexe 56)

D'autre part, certains mentionnent des apprentissages numériques et la possibilité d'approfondir par soi-même les sujets traités sur la plateforme de formation.

La formation à distance m'a appris sur moi-même, à savoir aller sur différentes choses. [...] on a appris à aller sur Walter, sur Google, sur YouTube, sur Canvas pour faire les flyers ou autre... Tout ça, je ne connaissais pas non plus. Donc ça nous a permis d'apprendre différents sites et de voir qu'il y a des choses qui sont vachement bien. Et oui, ça nous permet après de mieux surfer sur internet (Alizée, annexe 43)

Je sais que, moi, ça m'a permis de me faire du travail personnel en plus. D'aller plus loin. Et même par le biais, c'est bien parce que, quand on est sur la plateforme Walter, je sais que maintenant que le petit plus en haut de l'écran, je peux ouvrir une page Internet donc j'ai en plus cherché des renseignements sur Internet. Lisa

Du point de vue des apprentissages les alternants mettent en avant la densité du contenu et leurs propres stratégies d'apprentissage (prise de notes...). Au-delà, le fait de pouvoir gérer son temps est également une manière d'approfondir, de prendre plaisir à apprendre.

L'apprentissage, pour moi personnellement je le trouve beaucoup plus simple et puis on a nos fiches donc on a tout vraiment sous les yeux. On peut se faire... enfin les imprimer, se faire des notes dessus donc ça change, en fait. Ça fait du bien d'avoir un petit peu de changement. (Léa, annexe 42)

Et puis, si par exemple on a fini le thème de la semaine, on peut toujours s'avancer ou elles nous rajoutent des petits jeux à faire sur ce même thème. [...] Marrant, rapide et puis au final, on arrive à faire nos menus tout en respectant les consignes. (Isaure, annexe 38)

Etonnamment, je n'ai pas de difficulté à me mettre au travail parce que moi, perso, je prends limite plaisir à faire ces exercices-Mais à domicile ça a énormément d'avantages. (Isaure, annexe 38)

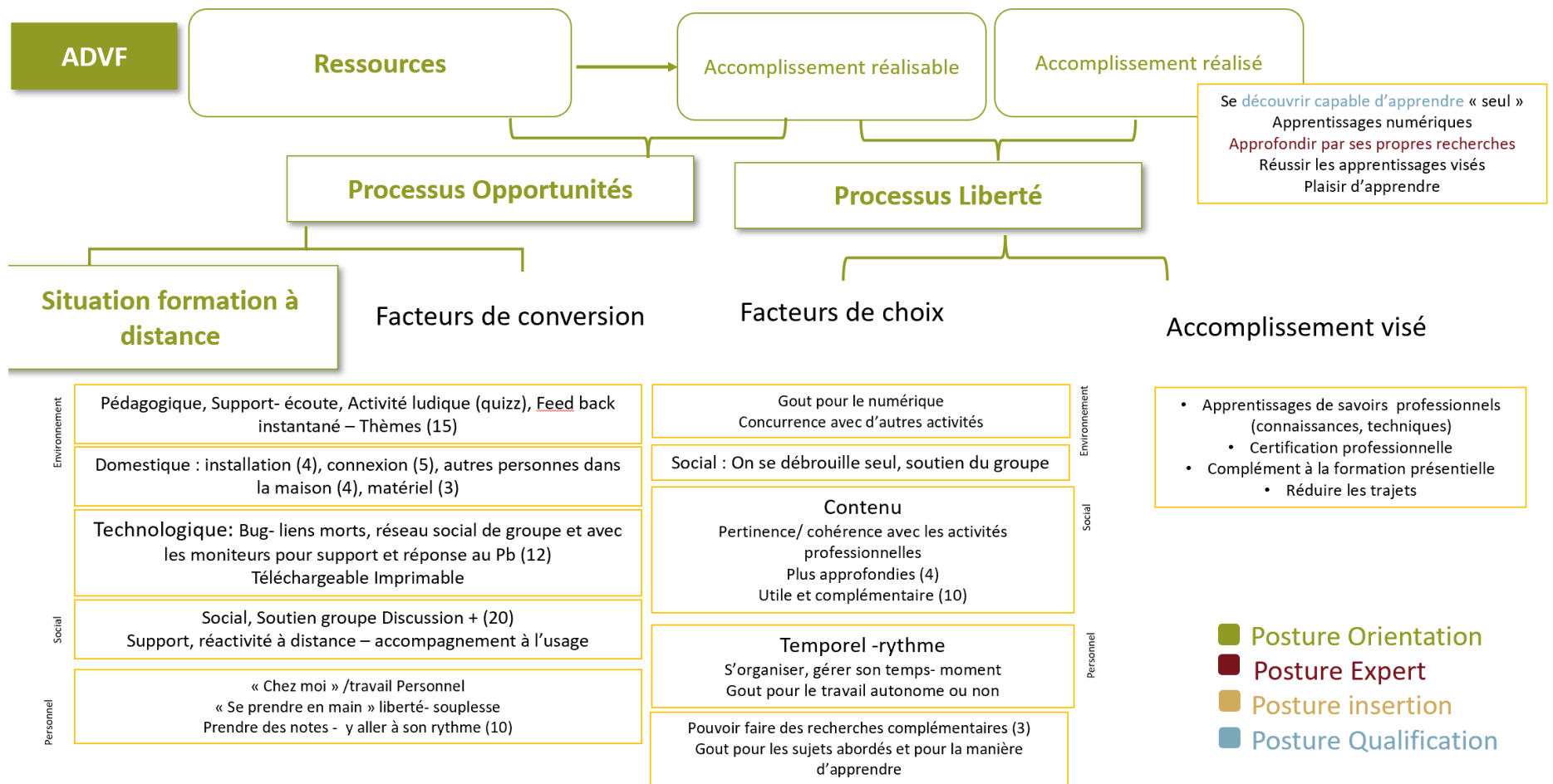


Figure 99 - Processus de mise en capacité d'apprentissage en formation à distance ADVF

Annexe 28 - Situations interface dans le discours des alternants

Pseudo	PRODUCTION	RETOUR STAGE	EVALUATION	VISITE STAGE	LIVRET	ENTRETIEN	ECHANGES PAIRS	TRACES	NB Sit Int.
Justine		1	1	1			1		4
Alexia			1	1			1		3
Isaure	1	1	1			1			4
Cassandra	1	1		1		1	1		5
Liana	1			1		1	1		4
Ana	1	1		1	1	1	1	1	7
Léa		1	1				1		3
Alizee	1	1		1		1	1		5
Marceau	1	1	1				1		4
Amina		1	1						2
Anouk	1	1	1	1					4
Lisa	1		1						2
Kylian			1						1
Lucia	1	1	1					1	4
Blanche		1	1				1		3
Augustin		1	1				1		3
Noelie			1		1				2
Clémence	1	1	1						3
Aline	1	1	1	1		1	1		6
Jeanne	1		1	1			1		4
Maele	1	1	1	1					4
Mina	1		1	1					3
Valentine	1	1	1	1					4
Elsa		1	1						2
	15	17	20	12	2	6	12	2	

Tableau 66 - Situations interface mentionnées dans le discours des alternants ADVF

Annexe 29 - Etude des situations interface en formation

ADVF au prisme des capacités

1- Evaluation de stage ADVF

Lors des échanges, les deux responsables mettent en évidence leur insatisfaction de l'usage d'un outil d'accompagnement du parcours de formation. Elles souhaitent davantage mobiliser l'autoévaluation des alternants et l'évaluation conjointe avec les tuteurs professionnels des activités réalisées lors de la formation en situation de travail.

Elles choisissent de mobiliser les outils du LMS déjà utilisé dans le cadre de la formation et d'expérimenter une nouvelle forme de médiatisation des informations et des évaluations des activités réalisées par les alternants en situation de travail. Les évaluations formatives à réaliser au cours des périodes de formation en situation de travail sont structurées via un formulaire¹⁰⁰ comprenant les items de niveau de maîtrise des capacités visées dans les différents blocs de compétences de la formation. Dans le même temps, l'objectif est de favoriser l'autoévaluation des alternants. Dans le cadre de leur futur métier, les assistants de vie aux familles, intervenant au domicile des personnes accompagnées, sont destinés à réaliser les activités et tâches professionnelles avec une grande autonomie. La capacité à auto-évaluer leur activité semble à la fois nécessaire à leur parcours de formation, mais au-delà, à leur professionnalité. Lors du parcours de formation les responsables de formation et la formatrice vacataire réalisent des bilans de stage en se déplaçant sur les terrains professionnels des stagiaires ou au téléphone. L'outil est également conçu pour être utilisé dans ce cadre.

La technologie utilisée, formulaire en ligne comprenant des champs de réponse de type cases à cocher, est choisie car elle permet à chacune des parties prenantes de consulter et de saisir. Elle permet également de garantir le respect des données personnelles des alternants et facilite la consultation des fiches par le responsable de formation. Le choix de l'équipe pédagogique, pour cette première expérience, est de formuler uniquement des questions de type cases à cocher. Trois formulaires sont créés : un pour chaque bloc de compétences (CCP1, CCP2, CCP3). Les fiches d'évaluation peuvent être exportées en format PDF par l'alternant à l'issue de sa formation. L'interface de saisie pour un alternant est identique pour le tuteur professionnel et pour le moniteur. Les champs à saisir sont une reprise du dossier fourni par le certificateur et utilisé pour l'examen. L'interface de consultation du côté moniteur, permet de visualiser l'ensemble des fiches d'évaluation réalisées par les stagiaires, avec ou sans leur tuteur, ou lors des bilans de stage qu'il réalise en présence ou au téléphone.

Les alternants sont accompagnés à l'usage de la plateforme en début de parcours. Lors de cette période d'appropriation, l'outil d'évaluation leur est présenté ainsi que ses objectifs. Les tuteurs de stage ne sont pas informés directement par le centre de formation. Les alternants ont en charge d'accompagner leurs tuteurs à l'usage. Les tuteurs professionnels n'ont pas d'accès via un compte authentifié dans le LMS. Ils sont faiblement informés des activités menées via la plateforme.

¹⁰⁰ Une « base de données » dans le LMS Claroline Connect.

L'étude de ce premier prototype se réalise sur trois groupes de formation différents. Les noms donnés aux groupes suivent la chronologie du début de formation : groupe 1, 2 et 3. Cependant, dans la mise en œuvre, le groupe 2 vit une formation excentrée à plus de 50 kilomètres du site principal. La formatrice qui intervient est vacataire, elle a uniquement la charge de ce groupe et ne vient pas ou peu sur le site principal. Elle maîtrise également peu l'usage du LMS. Le groupe 1 et 3 sont pilotés par les deux responsables de la formation à l'initiative de cette expérimentation. Dans un premier temps, nous reconstituons les scénarios d'usage des groupes 1 et 3, puis les scénarios d'usage du groupe 2 à partir des entretiens réalisés et des traces et productions sur la plateforme.

Usage des groupes du site principal

Le premier groupe de formation à expérimenter les nouvelles grilles d'évaluation débute sa formation en novembre 2021. Le groupe 3 a débuté en février 2022. Les alternants ont clairement identifié l'accès aux fiches d'évaluation dans la plateforme. Le Tableau 67 reprends le nombre de fiches d'évaluation saisies par bloc par l'alternant (A), ou par le moniteur (M).

		Profil alternant				Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3		
Qui saisit ?		Sexe	Age	Dipl	Enf	A	M	A	M	A	M	Total
GROUPE 1	ID20	F	30_39	BAC	2	2		2	1	1	1	7
	ID10	F	20_29	DNB	0	1		1	1	1	1	5
	ID 19	F	30_39	CAP	0	1			1		1	3
	ID 9	M	20_29	BAC	0	1			1	1	2	5
	ID 21	F	30_39	CAP	0			1	1	1	1	4
	ID 11	F	40_49	CAP	2	1			1		1	3
	ID12	F	50_59	CAP	1	1		1	1	1	1	5
	ID22	F	40_49	NON	5	2		3	1		1	7
GROUPE 3	ID 2	F	20_29	BAC	0	1	1					2
	ID5	F	30_39	DNB	2		1		1			2
	ID3	F	20_29	BAC	0	2		2		2	1	7
	ID 7	F	20_29	CAP	0	1	1	2			1	5
	ID6	F	20_29	BAC	0		1				1	2
	ID8	F	30_39	DNB	3						1	1
	ID4	F	20_29	CAP	2		1				1	2
TOTAL						12	6	11	9	7	15	

Tableau 67 - Récapitulatif des fiches d'évaluation saisies Groupe 1 et 3

Les alternants partagent, lors de l'entretien l'utilité des évaluations partagées avec les tuteurs professionnels : « Les tuteurs ils marquaient acquis, non acquis, ... Par rapport à ma propre évaluation de ma réussite des activités, c'était la même chose en somme. On était sur la même réflexion » (Alternant, groupe 1). Ils mentionnent l'activité d'évaluation médiatisée dès lors que la question porte sur l'évaluation de leurs compétences dans les différents blocs.

Pour ce qui concerne l'usage de la fiche entre l'alternant et son tuteur professionnel, en l'absence d'un moniteur, les alternants expliquent qu'ils ont, pour certains, sollicité leur tuteur professionnel pour saisir la fiche en ligne. Ils se sont alors confrontés à des difficultés de différents types. Du fait de l'absence d'information directe par le centre de formation, l'alternant est le prescripteur de l'usage pour le tuteur. En fonction des situations et des relations entre l'alternant et le tuteur, cela peut être délicat, en fonction de la disponibilité des tuteurs :

Oui, Je cache pas que, ils ne l'ont rempli que à l'EHPAD¹⁰¹. Et je crois l'assistante maternelle et à l'aide à domicile, ils ont pas eu le temps de le remplir. Parce qu'on n'a pas non plus le temps d'en parler, je veux dire, on est vraiment trop pris par le travail en fin de compte (Alternant, groupe 1).

Les habiletés et usages informatiques ou numériques des alternants, les équipements et leur compréhension des possibilités d'usages via différents terminaux ne sont pas toujours acquis du point de vue des stagiaires comme des tuteurs professionnels.

A chaque stage sur W@lter, à chaque CCP, il faut aller dans la plateforme. Enfin c'est une petite case en haut, une petite icône. Il y a des questions qui correspondent au moment du stage et au tuteur de répondre acquis, en acquisition, n'a pas réalisé. A chaque fois, il regarde tes actes, il y a des questions qui correspondent au moment du stage. Alors, au début, quand, là où on était en stage, on avait le droit d'emmener notre propre ordinateur et de le faire directement le tuteur, ça allait. Mais quand il y avait pas forcément toujours la connexion, donc on s'était tous recopié les questions et avec chacun son tuteur, c'est lui qui remplissait, il signait tamponnait en bas de la page pour dire que c'était bien lui qui avait rempli. (Alternant, groupe 1)

Les alternants n'ont pas identifié comment accéder à la fiche par téléphone, la création d'un raccourci ou même la transmission d'un lien URL. Ils n'ont pas non plus identifié la possibilité d'imprimer le formulaire, même vierge. Il est possible que certains n'aient pas de forfaits adaptés à un usage internet.

D'autres problématiques sont notamment liées à la réalisation de cette activité entre l'alternant et le tuteur sans informations préalables du tuteur par l'organisme de formation. La capacité de l'alternant à expliquer le sens de la démarche est inégale.

Et en fait, sur l'EHPAD, j'avais déjà rempli avec celle qui m'accompagnait, donc je l'avais déjà rempli la responsable de formation l'avait. Sur la petite enfance je l'ai pas fait, parce qu'elle voulait pas, parce qu'il y avait pas de feuille à remplir. (Alternant, groupe 1)

Le rapport des tuteurs professionnels aux technologies peut aussi entraîner des refus, de principe. Ce refus peut également être lié aux informations à transmettre dans ce bilan, difficile à entrer dans les seules cases à cocher.

Elle voulait une feuille à remplir. Moi j'étais prête à écrire les questions, sur feuille, pour qu'elle puisse remplir la feuille. Elle a eu la formatrice au téléphone et elles en ont discuté. En fait, elle ne comprenait pas pourquoi je me mettais en retrait. Et là je lui ai expliqué mon trouble, ça a changé la donne. Elle me fait : « Ah je comprends mieux ! ». (Alternant, groupe 1)

Aucun alternant ne mentionne un usage d'auto-évaluation. La fiche ne proposant pas de champs permettant d'indiquer qui participe à l'évaluation, il est difficile de l'identifier. Même dans les situations où ils ont assisté une réunion permettant de faire le bilan de stage de manière tri partite, ils ne s'autorisent que difficilement à saisir les éléments trace de l'échange.

Mais après, vu la réunion qui a eu avec ma formatrice et mon maître de stage, je pense que je peux remplir par moi-même, je peux marquer que tout est acquis. Elle a dit que tout était parfait, que c'était nickel. Si je devais remplir la fiche, je marquerai acquis partout, si je suis pas sûr, je mettrai en cours d'acquisition. (Alternant, groupe 3)

¹⁰¹ Etablissement Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes.

Tous les alternants mentionnent le fait qu'ils n'ont pas accès à la fiche d'évaluation à l'issue de la réalisation du bilan avec leur tuteur. C'est également le cas lorsque la monitrice réalise le bilan lors de son déplacement dans les différents lieux de stage où elle rencontre le tuteur professionnel et l'alternant.

Après Marie quand elle vient pendant le bilan, elle pose des questions. Elle met sur son ordinateur. Mais nous, on a n'a pas de documents, pas de bilan. C'est Marie qui a tout. Donc nous personnellement en relation avec le stage, bah on a rien. (Alternant, groupe 1)

En réalité ces deux problématiques sont liées à la fois à des questions de paramétrage et de maîtrise d'usage à la fois du côté de l'équipe pédagogique comme de l'accompagnement à l'usage des alternants. Ces éléments sont notamment liés aux gestions de droits et aux paramétrages d'attribution des fiches lorsque la fiche a été saisie par le moniteur et non par l'alternant.

Les deux responsables de formation sont convaincues de l'importance d'effectuer les évaluations avec les professionnels et souhaitent faciliter l'usage des fiches qui sont expérimentées. L'alternative trouvée face aux difficultés rencontrées, est de réaliser elles même la saisie des fiches lors de leur déplacement ou prises de contact.

Apparemment, c'est Marie qui va s'en occuper en téléphonant directement sur place, et demander au tuteur de répondre directement aux questions. On les remplit avec eux mais après, on n'en a pas de trace. (Lisa, groupe 3)

La nature des questions posées ne semble pas motiver les alternants

Non, il y a quelque chose sur W-@lter, qu'on peut remplir avec les tuteurs, mais souvent on n'a pas de connexion. C'est des questions. Oui, Non, Enfin ce n'est pas des questions comme la responsable de formation. Elle a vraiment des questions approfondies. Ces questions-là elles seraient bien, plus que les QCM. (Alternant, groupe 1)

Non-usage du groupe du site satellite

Le groupe de formation 2, situé sur un site distant, a assisté à une présentation de l'outil à distance. Cette présentation a été réalisée par la responsable du dispositif en décembre 2021. Les alternants ont identifié l'accès aux fiches d'évaluation dans la plateforme. Cependant, le groupe a continué à se constituer et certains n'ont pas assisté à la présentation et à l'accompagnement à la prise en main de la plateforme.

Les alternants du groupe 2 n'ont pas utilisé l'artefact d'évaluation en expérimentation. Les entretiens nous permettent de comprendre le scénario d'usage (non-usage) mis en œuvre. La responsable de formation a présenté l'outil construit lors d'une séance synchrone à distance. La formatrice vacataire a été informée et accompagnée sur l'usage de l'outil également. Les alternants ont bien connaissance, mais l'usage n'est pas prescrit par la formatrice : « *les fiches de bilan, d'évaluation de stage ? Non, je n'utilisais pas ça non. Je ne sais pas, il avait disparu* » (Alternant, groupe 2). En réalité, la formatrice contacte elle-même les terrains de mise en situation professionnelle et réalise le bilan par téléphone, en l'absence de l'alternant la plupart du temps. Celui-ci n'est pas destinataire d'une formalisation de cette évaluation et le retour, appelé « rapport de stage » est effectué au retour en centre de formation par la formatrice, devant le groupe.

C'est la formatrice qui appelait la tutrice et qui lui posait des questions. Et la tutrice à disait si ça, si ça allait, si ça n'allait pas, s'il fallait revoir plus ça, sur des points, ... Enfin tout. Moi, je ne savais pas, c'est que en rentrant de stage que notre formatrice, elle nous disait ce que notre tutrice elle a dit. (Alternant, groupe 2)

La pratique de l'autoévaluation ou de la co-évaluation n'est pas encouragée. L'usage privilégié par la formatrice est quasi exclusivement celui de l'hétéro-évaluation.

Certains alternants, plus à l'aise dans les relations avec leur tuteur et les rapports professionnels parviennent à demander un bilan partagé : « *mais moi je demandais aussi à avoir un bilan de mi stage et un bilan de fin de stage pour me réajuster, pour savoir si j'ai fait des erreurs* » (Alternant, groupe 2). Mais c'est loin d'être la majorité.

Sur les 9 alternants questionnés, 7 se conforment à la pratique de la formatrice et ne prennent pas de liberté pour mobiliser un usage différent de l'évaluation.

Pour l'instant, je sais que de toute façon, la directrice de l'ADMR, elle cherche toujours à se renseigner par rapport au stagiaire. J'ai eu que des retours positifs pour l'instant de ma tutrice, donc ça, ça m'a soulagée parce qu'il y avait des trucs... j'avais l'impression de pas trop réussir alors que finalement ça a été. Et pour l'instant, on n'a pas encore eu cette évaluation avec notre formatrice puisque ça commencera qu'à partir de la semaine prochaine. Pour le moment, ça se passe aussi bien la première fois. On a des feuilles d'émargement à remplir avec nos horaires pour savoir si on y était vraiment. Mais non, après, c'est des petits QCM à remplir avec notre tuteur. Ça va vite à faire aussi, c'est juste pour valider quelques compétences. Pour l'instant, j'ai eu que du positif donc bon, j'espère que ça va durer. (Isaure, annexe 38)

Les évaluations de stage que j'ai eues étaient cohérentes avec ma perception de ma réussite dans les stages à domicile oui ! Mais justement moi j'ai fait des bilans avec la directrice de l'agence, puis le tuteur, je dirais que oui, absolument. Après, avec les autres, je n'étais pas forcément d'accord surtout celui de la directrice à l'hôtel où j'étais, où justement mon tuteur était très mauvais avec moi et m'a mis une mauvaise note. Et c'est la directrice de l'hôtel qui était pas du tout d'accord avec le tuteur en fait. Donc, comme disent les deux S., on se rassure sur la directrice parce que c'est son établissement et on s'en fout de la gouvernante de l'hôtel qui, elle, est vraiment mauvaise, pour le coup. Et puis en MAM, effectivement, ayant le CAP en plus, elles étaient 2-3 jeunes filles un peu plus jeunes que moi et qui n'avaient pas du tout le diplôme. Elles avaient juste une formation qui n'était pas terminée. J'avais plus de compétences qu'elles et d'expérience mais je suis quand même restée à ma place. Je ne suis pas arrivée comme ça : je connaissais tout ! Pas du tout. J'ai laissé mais effectivement elles m'ont plutôt bien évaluée mais pas comme je m'y attendais, on va dire. Mais après, je ne leur en veux pas, c'est... Peut-être parce que je suis encore une fois trop introvertie et en fait, dans ma tête, je pense que j'étais trop à me dire que je suis dans cette formation pour l'aide à domicile, pour la personne âgée, et le fait de revenir dans les enfants, je n'avais pas envie. Après, il fallait faire mais j'étais... Je ne me suis pas donnée à 100% dans le stage. (Aline, annexe 54)

J'ai eu des bilans avec les tuteurs de stage. J'en ai eu un hier avec une première semaine de stage parce que je repars sur les 2 dernières semaines avec cette structure-là. J'ai eu un très bon retour. Il m'a dit que... voilà et j'ai eu un sous-entendu de contrat derrière. Pareil avec les structures où j'étais il y a 3 semaines de ça où j'ai fait mes 3 premières semaines, j'ai eu de bons retours des personnes avec qui j'ai travaillé, je n'ai pas eu de souci. Même chez les personnes qui sont intervenues, ils ont été contents que je sois là, ils n'ont pas été... au contraire, j'ai été bien reçue partout. Les bilans des tuteurs et le mien concordent et puis ça me valorise parce que ça veut dire que même moi j'ai... la personne avec qui j'ai travaillé, parce que c'est une personne qui est depuis plus de 20 ans dans le métier, un midi elle était en train de faire un truc et je lui dis : "Bon bah ! je vais faire chauffer le..." C'était pour faire le repas et elle me dit : "Je te vois bien dans le métier. T'es légère, t'es curieuse, tu fais les choses simplement, c'est du bon sens et t'es pas en stress et pas effrayée. T'as pas de recul sur rien donc c'est vachement bien !" parce qu'elle dit : "Là, on était chez un monsieur qui a Alzheimer donc il bouge plus de son lit et, pour certaines personnes, ça pourrait freiner." (Jeanne, annexe 55)

Il y a des évaluations aussi qui se font en stage, c'est utile aussi pour savoir où on en est. A l'ADMR, mon tuteur a signé une évaluation et on a fait un bilan. Et le bilan, on m'en a envoyé une copie comme ça, moi, ça m'a permis dans les pratiques et tout ça de m'améliorer par la suite. Je suis allée en entretien avec eux là cette semaine. (Elsa, annexe 59)

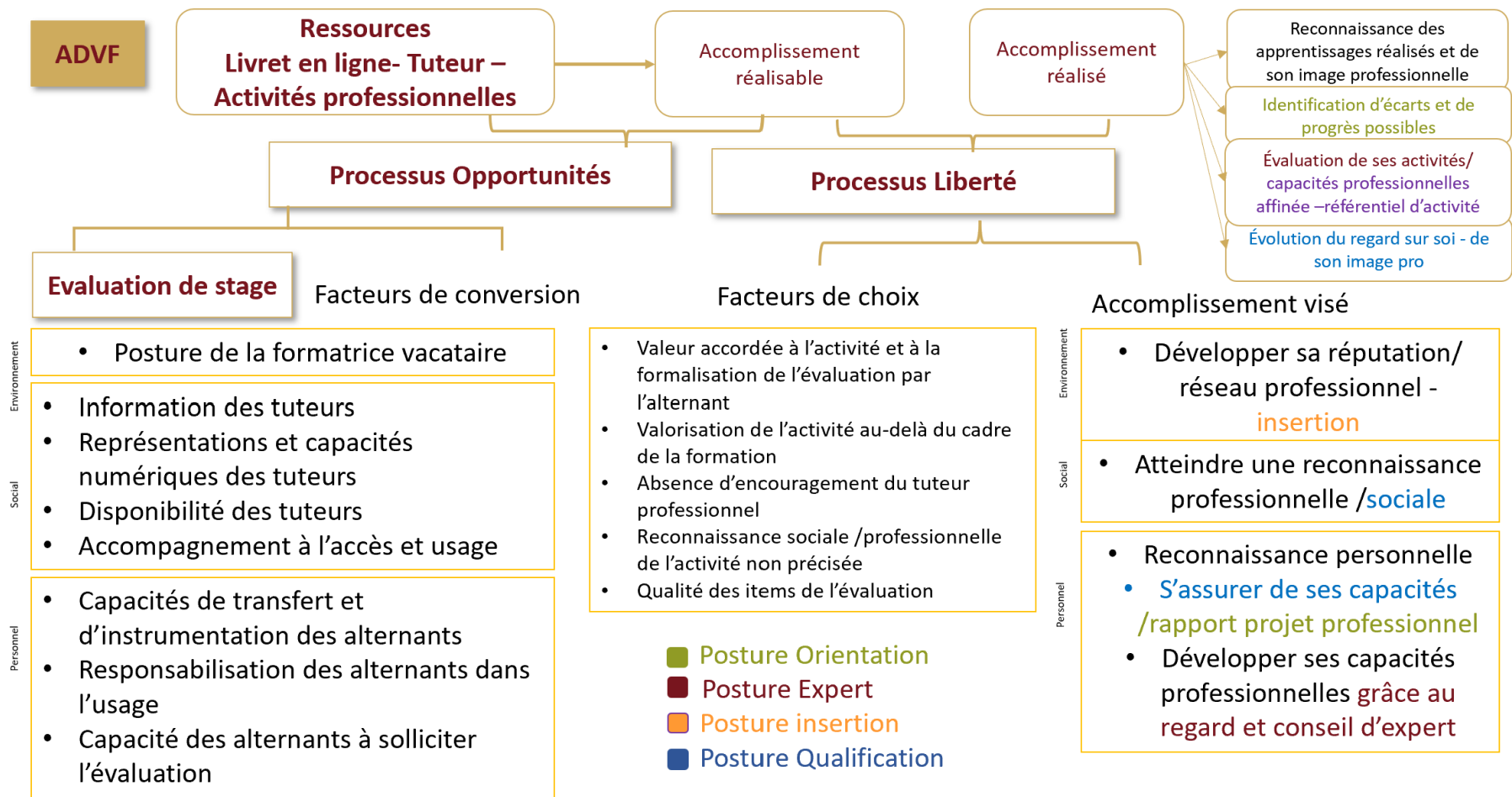


Figure 100 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface évaluation de stage (ADVF)

2- Visite de stage ADVF

La visite de stage participe essentiellement de lien à soi :

- Ajustement de sa perception de ses capacités pro - de son autoévaluation
- Valorisation de ses expériences

par le fait que ce soit un moment partagé

Oui, il y a des visites de stage. Là, c'était en entretien des locaux, donc à la fin, j'ai eu un bilan, c'était avec la responsable qui s'occupe de tous les stages. J'étais avec ma tuteur, avec S. Noël et on a fait un point à 4, de comment ça s'était passé, de comment je voyais mon futur et si je voulais travailler en structure ou à domicile, ce que je préférerais. Et les possibilités que j'avais si je travaillais dans la structure où j'étais en stage. Après, en petit enfance, mon bilan, ils l'ont fait par téléphone, mais je n'étais pas là et je n'ai pas eu de retour. Et à domicile, je vais avoir un bilan, mais ma tutrice, elle ne veut pas le faire donc c'est avec la personne, la responsable du secteur, donc ça sera, S., la responsable de secteur, moi et y a aussi une autre personne qui est dans le même secteur, ils feront sa visite de stage en même temps. Je pense qu'il va y avoir nos tuteurs aussi. (Alexia, annexe 37)

Les formatrices de la MFR, elles viennent à certains moments faire un point d'étape. C'est ça, S. vient nous voir. Et puis, avec la tutrice on fait un bilan de stage. Non, tout était pareil entre ce que pense le tuteur de stage et moi. En fait, ça reflétait bien mon image du stage. Je pouvais dire qu'elle n'était pas là pour me descendre. [...] J'évalue bien ma réussite des différentes activités par rapport à ce qui est attendu par les professionnels. C'est un bon signe. On fait en sorte que... On fait bien les chose... Mais, c'est vrai que ça nous aide beaucoup par la suite (Cassandra, annexe 39)

Dépossession des visites

Oui, tous les 15 jours. On avait un stage et notre formatrice, elle appelait notre tutrice pour avoir des informations sur notre stage, tout ça. Quand on revenait en formation, on faisait le bilan de tout ça. [...] C'est la formatrice qui appelait la tutrice et c'est ma formatrice qui lui posait des questions. Et la tutrice disait... répondait si ça allait, si ça n'allait pas, s'il fallait les revoir plus ça, sur des points, plus à refaire des points plus ou moins. Enfin tout. Je n'avais pas accès en direct à ces éléments-là. Je ne savais pas. Ce n'est qu'en rentrant de stage que notre formatrice, elle nous disait ce que notre tutrice avait dit. Non, c'est bien moi je trouve que c'est bien, comme ça on peut aller... si elle avait précisé des points à revoir, sur le prochain stage, je savais qu'il fallait que je m'applique plus dessus. (Justine, annexe 36)

J'ai eu une visite sur mon lieu de stage pour celui en entretien des locaux et du linge au collège. J'ai ma formatrice, elle est passée voir la personne qui s'occupe du collège, on a eu des bons retours. J'ai eu des bons retours et l'assistante maternelle agréée, ma formatrice, elle est venue et c'est pareil j'ai eu que des bons retours. Et là, pour l'ADMR, ça va se passer là sur les 2 semaines de stage. (Anouk, annexe 46)

Des bilans de stage, j'en ai eu qu'un pour le moment. C'était mon stage en petite enfance qui n'est pas... et ouais c'est le seul que j'ai eu. Il n'y a pas eu de point à distance ou au téléphone auquel j'ai assisté. Globalement c'est la même perception de ma réussite des activités en stage que mon tuteur. Il n'y a jamais eu d'écart. (Ana, annexe 41)

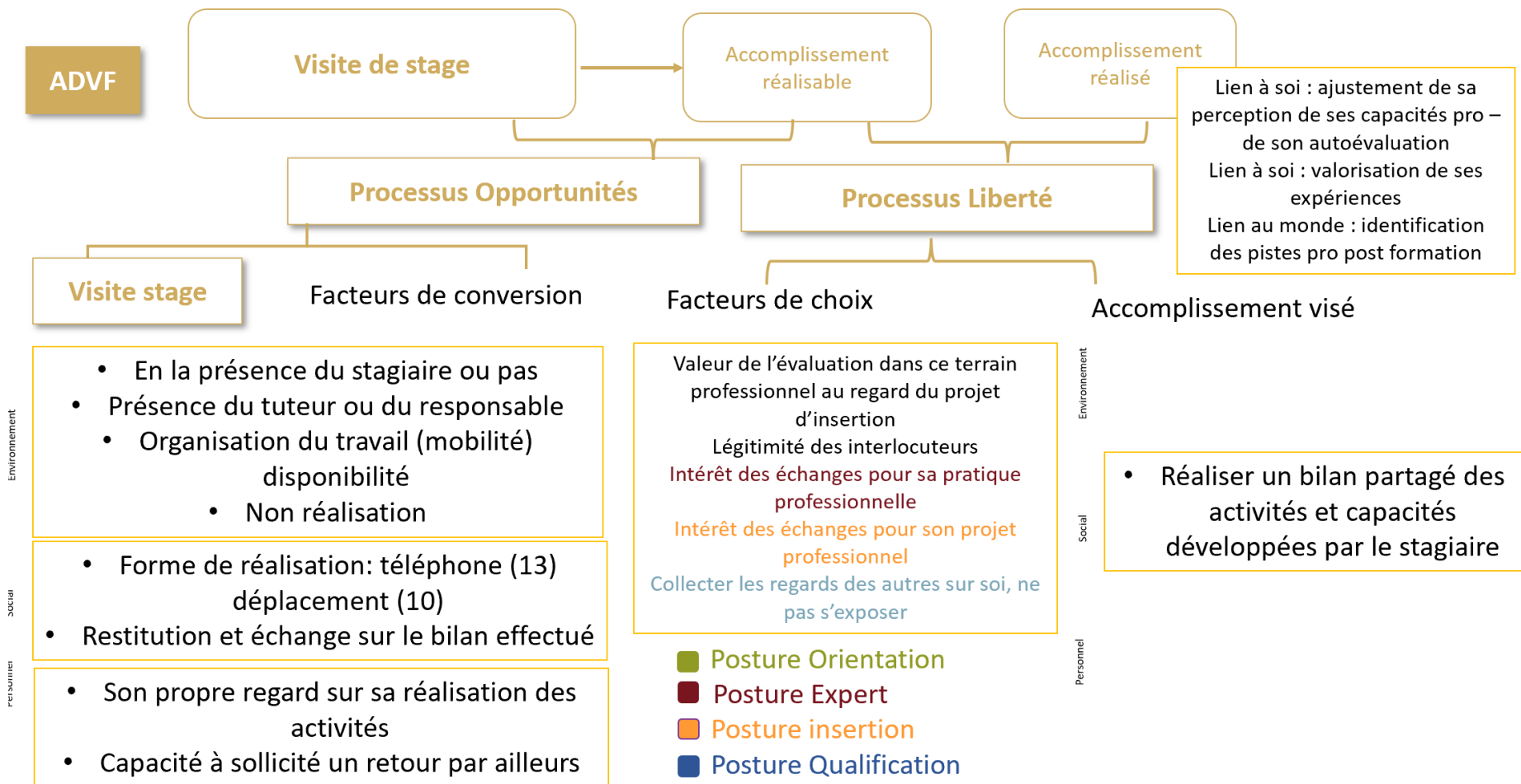


Figure 101 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface visite de stage (ADVF)

Pour l'instant j'ai... Moi j'ai eu personne en visite de stage. J'ai fait 3 semaines. Je pensais avoir quelqu'un mais je n'ai personne qui est venu. Bon, après, il y a eu l'histoire du COVID. Là, il y a encore des cas COVID et peut-être que S. va venir m'évaluer alors je ne sais pas si elle va venir directement où si elle appellera directement mon tuteur. Je ne sais pas comment ça va se passer. Mais je sais que moi, depuis le début, parce qu'en fait elle en a évalué un peu sur tout ce qui est en structure, après elle a dit qu'elle viendrait sur la petite enfance. Elle a appelé mais je n'ai pas eu le... (Jeanne, annexe 55)

En fait, c'est que moi je n'en ai pas eu, de visite de stage. Puisque j'ai changé au fur et à mesure. L'école, ça a été par téléphone. L'EHPAD, ça a été par téléphone parce que le vendredi, le fameux vendredi où elle devait appeler, je n'étais pas là. J'ai eu ma polyonéphrite. Donc j'étais en arrêt. Après, on était en vacances et puis après il y a eu Noël où on était en vacances. Donc, euh... je n'ai pas eu le... (Maelle, annexe 56)

Il n'y a pas de visite de stage. En fait, donc on va en stage et on demande à notre tuteur de donner ses coordonnées à M. Et ensuite, pour moi personnellement, ça a été que des entretiens téléphoniques en fait. Elle a appelé mon tuteur pour savoir comment s'était passé le stage et donc elle leur pose des questions en leur demandant de donner les points négatifs au cas où mais je n'en ai pas entendu dans la conversation du tuteur, pour savoir justement ce qu'on doit améliorer par rapport à un point négatif que le tuteur pourrait donner. Mais moi personnellement je ne l'ai pas vue sur place. Ça a été que des entretiens téléphoniques. (Valentine, annexe 58)

3- Livret

Si plusieurs alternants mentionnent le livret à travers leur présentation de l'évaluation de stage, c'est surtout pour mettre en évidence leur frustration et la confusion qu'ils éprouvent concernant les ressources et les outils mis à leur disposition pour suivre et comprendre leur formation. Elles expriment leur manque de documents et d'informations, ainsi que leur difficulté à accéder et à utiliser les différents supports (carnet de liaison, LMS, feuille d'émargement). Elles se sentent abandonnées et démunies, ne comprenant pas le fonctionnement des outils mis à leur disposition et peinant à s'y retrouver. Ces frustrations et difficultés semblent freiner leur progression et leur implication dans leur formation

On n'a pas particulièrement de ressources pour faire le lien. On a la feuille d'émargement pour savoir si on a bien été en stage. Après S., quand elle vient pendant le bilan, elle pose des questions. Elle met sur son ordinateur. Mais nous, on n'a pas de documents, pas de bilan. C'est S. qui a tout. Donc nous, personnellement, en relation avec le stage, on n'a rien. (Alexia, annexe 37)

Le carnet de liaison, c'est vraiment que pendant nos pratiques, vraiment faire à domicile donc on fait nos notes mais par rapport à la personne entre guillemets mais entre nous en cours on n'en a pas du tout, on se dit vraiment mais tout tout à l'oral. (Isaure, annexe 38)

On a aussi un genre de cahier de liaison. C'est utile aussi quand même parce que, au moins, quand les formateurs ont quelque chose à nous informer, par exemple... je ne sais pas... Admettons qu'on n'a pas le planning de la semaine et le lendemain, on fait cuisine, par exemple, bah, les formateurs en fait peuvent entrer : "N'oubliez pas de prévoir un plat." Ça permet d'avoir les infos. Ça, c'est dans Walter. Ana

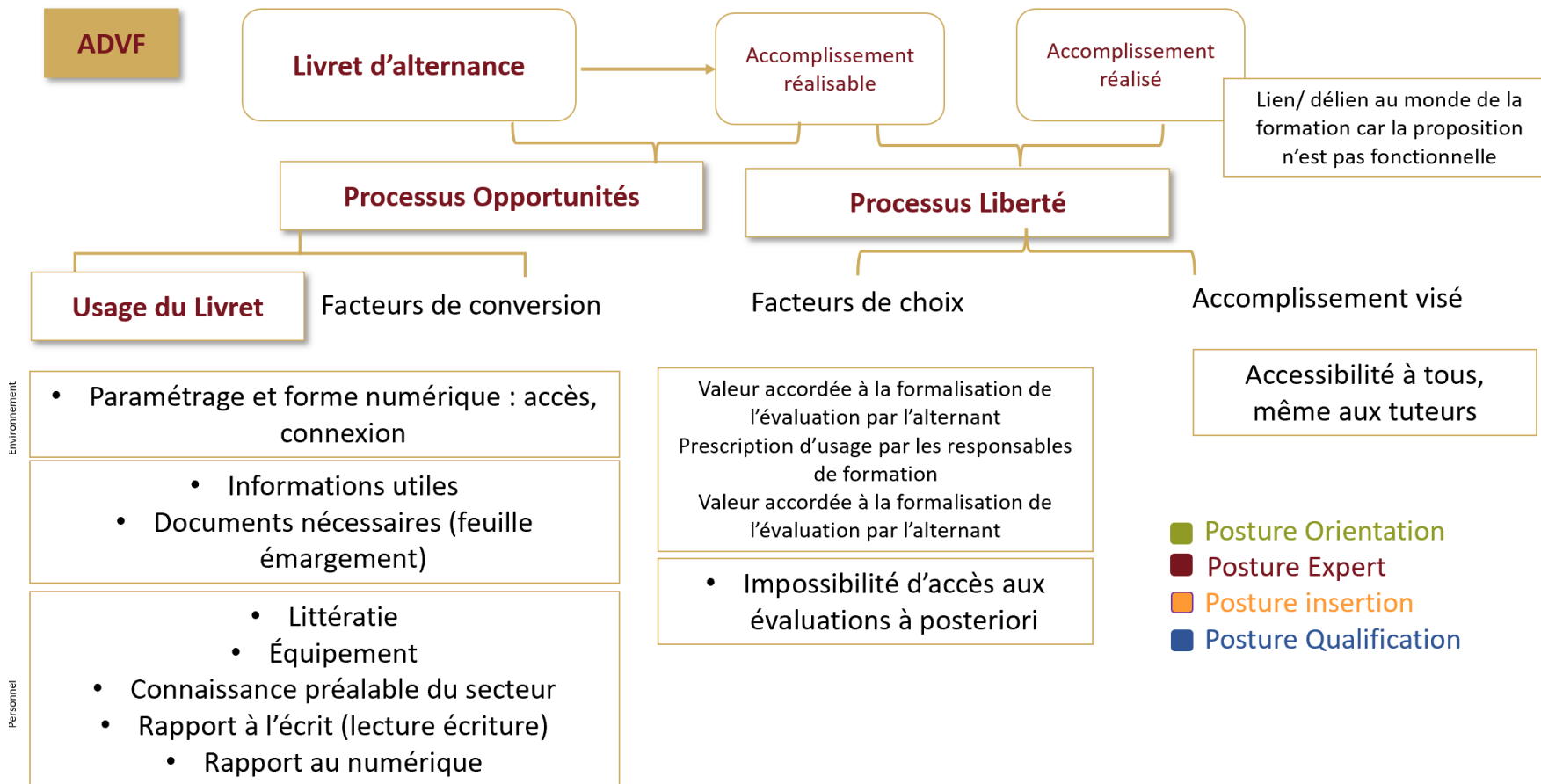


Figure 102 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface usage du livret (ADVF)

Je sais que sur Walter il y a les carnets de liaison, ça oui je sais, mais c'est pareil, ça reste sur Walter donc, je galère un peu. Je n'y vais pas forcément parce que déjà j'y vais une fois sur 10 pour faire mes exercices, donc le restant je n'en parle pas trop surtout que, pour ma part, je sais que je n'étais pas le seul à le dire au début mais je trouve que Walter, il est vachement complexe à comprendre enfin, je le trouve assez complexe. Juste le fonctionnement de l'application. En soi, après, dès qu'on a pris la chose en main c'est simple, mais je sais qu'au début, c'était pas du tout simple pour moi. J'étais... je me suis dit : je connais tout de l'ordinateur, pourquoi le site me paraît aussi complexe ? Mais après, maintenant, ça va. Je peux faire les choses. Sauf que je ne me suis pas amusé à farfouiller sur tout le site pour voir tout ce qu'il y avait. Je veux dire que le cahier de liaison, j'y vais jamais. Pour moi c'est vraiment : je me base sur les exercices qu'ils me donnent et puis c'est bien quoi. Oui, je me fixe sur la base. Marceau, annexe 44

On n'a pas particulièrement de ressources pour faire le lien. On a la feuille d'épargne pour savoir si on a bien été en stage. Après S., quand elle vient pendant le bilan, elle pose des questions. Elle met sur son ordinateur. Mais nous, on n'a pas de documents, pas de bilan. C'est S. qui a tout. Donc nous, personnellement, en relation avec le stage, on n'a rien. Alexia, annexe 37

4- Retours de stage

Lors du retour de stage, les étudiants sont amenés à partager leurs expériences et à faire des bilans de leurs périodes en entreprise. Ces moments d'échange permettent de créer des liens à la fois avec soi-même, en prenant conscience de ses acquis et de ses difficultés, mais aussi avec les autres, en partageant des astuces, des conseils et des moments vécus. Les discussions autour des stages favorisent la création d'une solidarité et d'une entraide au sein du groupe, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance et d'écoute mutuelle.

Ces moments de partage permettent également aux étudiants de prendre du recul par rapport à eux-mêmes, en réfléchissant sur leurs ressentis, leurs émotions et leurs apprentissages. Les échanges avec les formateurs et les camarades de classe offrent des occasions de réflexion sur les différentes méthodes de travail, les diverses approches professionnelles et les manières de gérer les difficultés rencontrées en stage.

Ainsi, le retour de stage représente un moment clé dans la formation des étudiants, leur permettant à la fois de créer des liens significatifs avec les autres, de se découvrir davantage et de prendre du recul par rapport à leurs expériences professionnelles. Ces échanges contribuent à enrichir le bagage professionnel et personnel de chacun, favorisant ainsi leur évolution et leur développement dans le monde du travail.

Quand on revient de stage, on parle de notre stage avec notre formatrice, on fait un bilan. Donc si ça a été, les choses qui ont été, les choses qui n'ont pas été, si c'est acquis ou pas acquis. Quand on arrive en stage, pareil souvent, j'ai dit à ma formatrice : "Bon cette semaine on a appris ça, ça, ça..." Et puis, elle a dit : "Si t'as appris ça, tu peux le pratiquer." Elle me laissait faire. Et puis enfin voilà ! Justine
A chaque début de... En fait, quand on revient de stage, on a un bilan de comment s'est passé notre stage. Mais c'est un bilan collectif et avant de repartir en stage, Alexia, annexe 37

On fait un bilan sur le stage à la MFR pour savoir si ça s'est bien passé. Et puis, dans le cas contraire, ils cherchent à comprendre le pourquoi ça ne s'est pas bien passé

et nos ressentis par rapport à ça, ce qu'on pourrait améliorer. Et ils sont très à l'écoute par rapport à nos stages. C'est vraiment la première chose qu'on fait en revenant. Isaure

A la MFR, il y a des bilans à chaque rentrée de stage. Le lundi, on fait le bilan, comment ça s'est passé. Parce qu'il y a des choses où ça n'a pas été. Elle voudrait qu'on en reparle. Ils sont toujours là pour nous accompagner. Même pendant les cours, on fait toutes les semaines... on a un bilan, on a même eu un directeur pour nous écouter. Ils sont vraiment à l'écoute, c'est très très bien, avoir un suivi, oui, c'est important, je pense. Même pour nous ça compte, qu'ils sont là pour nous, qu'ils nous écoutent. C'est vraiment important d'avoir un lien avec eux. Cassandre
Quand on revient de stage, généralement, on fait un petit bilan en expliquant ce qu'on a fait et ce qui a été, ce qui n'a pas été. Et ça, je trouve ça plutôt pas mal, d'échanger en fait sur chaque lieu de stage, différent des autres. Comme ça, on voit un peu comment ça se passe dans d'autres structures, ça t'apprend des choses de ce que disent les autres en écoutant ce qu'ils font. Disons que c'est un peu répétitif vu que là on est en aide à domicile. Après, chaque association est différente. C'est juste que leur sens en fait est différent mais sinon, au niveau des activités, ça reste en fait d'accompagner la personne dans ses gestes de la vie quotidienne, donc les accompagnements à la toilette, des accompagnements à la douche... Généralement, on voit à peu près les mêmes choses. Ana

On fait juste un bilan en groupe, surtout sur notre ressenti, comment ça se passe à la MFR avec les formateurs. On échange avec les formateurs sur l'après formation, déjà sur qu'on veut faire. Pour la plupart, c'est du domicile ou du CESU. Léa

On a des moments d'échanges sur la formation. Après, on fait les bilans sur les stages, comment ça s'est déroulé parce qu'ils aiment bien savoir un peu comment ça s'est passé, ce qu'on a fait. Ça nous arrive de discuter par rapport à ce qu'on pense aussi de la formation, parce qu'ils nous posent des questions et comment ça se passe avec le groupe. Quand il y a des choses qui ne vont pas, on les règle. Enfin, il n'y a pas de... Ah oui, on fait en gros comme des bilans. Ça leur arrive de nous poser des questions. Après ils voient si ça va ou si ça ne va pas. Ils savent être à l'écoute. Même dans le groupe, quand il y a quelqu'un dans le groupe pour qui ça ne va pas, ils savent être à l'écoute, ils donnent des conseils. Là-dessus, oui... non là-dessus, c'est vrai que je n'ai pas de point négatif. Alizée

Généralement quand on parle des stages et de ce qu'on a fait, c'est souvent le lundi quand on revient de stage, donc au bilan. De toute la matinée, on fait chacun notre tour et cetera.

C'est important dans le sens où on sait ce que les autres ils ont pu faire et ce que nous on pourra demander à nos futurs stages, demander à expliquer la même chose. Ça aide à savoir les activités qu'on peut faire.

En fait, il y a tout qui m'est utile pour apprendre en soi. J'ai besoin d'autant des avis de mes collègues comme des formateurs. J'ai besoin de tout. Moi, je prends tout. J'ai besoin de ça sinon, après, je suis perdu. Marceau

Après, c'est communication : essayer de comprendre ce qu'il s'est passé dans le bilan. On fait toujours un bilan pour savoir ce qu'il s'est passé en stage et tout. La connaissance du public. On fait presque tout ici, donc.

On nous évalue à chaque module. On nous a évalué sur le module du logement. On a eu l'évaluation. J'ai eu donc petite enfance... Ah, c'était la galère, je les ai eues pour la 2ème fois et là, pour le dernier stage, on va nous évaluer en mai. Donc on nous évalue, on nous pose des questions et tout oui, y'a... Quand on revient de stage, on discute entre nous de ce qu'on a fait. Ce sont des moments importants parce qu'il y a une bonne ambiance entre nous, donc on essaie un peu de partager. J'ai fait ci, j'ai fait ça, on essaie. Quand on se retrouve, on essaie de voir ce qu'untel a fait. Ça apprend des choses parce que, par exemple, moi je n'ai pas pu exercer à l'ADMR ce qu'une de mes camarades a fait et elle nous a expliqué un peu. Elle nous dit : "Voilà ce que moi j'ai fait. Ça s'est passé comme ça." Et toi tu te dis : "Tiens, je n'ai pas eu le temps de l'apprendre mais avec toi, avec tes explications..." Je pense que ça apporte aussi tout, au cas où tu rencontres ce cas, tu es déjà préparé et tu te

dis : Ah voilà ! Telle personne m'avait dit que ça s'était passé... Voilà donc ça." Ça ne sera pas nouveau pour toi. Alicia

A chaque fois qu'on revient de stage, oui, le premier lundi, quand on revient de stage, on est toujours avec S. Resse qui est notre référente. On fait un bilan de retour de stage à chaque fois. Donc ça, ça permet d'échanger si notre stage s'est bien ou plus ou moins bien passé, ce que l'on n'a pas aimé. Il y a des gens qui ont dit qu'ils n'ont pas aimé faire ci, faire ça, c'est... On fait donc un bilan.

On ne reparle pas des activités à distance au moment du retour de stage. C'est vraiment le retour de stage. Le lundi qui suit le vendredi à distance, on en reparle oui. Au moment qu'il fallait faire les exercices, oui, parce qu'il y a même certaines fois Sylvie qui disait : "Quelle vidéo ? Vous parlez d'une vidéo que je n'ai jamais vue" et puis c'est S. qui dit : "Mais c'est possible que chez toi ça ne passe pas" C'est vrai que certains... Moi je sais que le dernier truc il y avait 4 vidéos sur 4 maladies donc différentes, j'en ai vu 3. La 4ème n'a jamais voulu s'ouvrir et, quand on était revenu le lundi, je l'ai dit donc à S. Elle m'a dit : "Mais c'est possible que chez toi ça ne s'ouvre pas" donc c'est bête. Surtout qu'en plus il fallait sur le dernier exercice qu'on fasse des menus adaptés aux maladies donc d'où là le petit plus, j'étais sur Internet chercher des choses en n'ayant pas vu la vidéo. Lisa

Le lundi même on arrive à 8h00, on fait le rapport direct. Comme ça, ça ne traîne pas, on ne s'inquiète pas parce que, des fois, on ne fait pas les règles, ils ne font pas les rapports devant nous. Alors tu te dis : bah ils ont fait quoi comme rapport ? Tu stresses tout le week-end et tu dis : vivement lundi matin qu'on sache en fait. Les évaluations ou le rapport de stage sont faits la 2ème semaine de stage comme ça, on a le temps de faire la semaine, la première semaine, et après, la 2ème semaine, ils ont le temps de faire les rapports. Comme on est à domicile, ça ne se fait pas avec nous. Ça dépend en fait, parce que vous voyez, moi, mon rapport de stage, ce n'est pas ma tutrice qui l'a fait, c'est carrément la responsable de l'ADMR. C'est vrai que ce n'est pas... Moi, j'aime bien savoir ce que l'on dit, savoir si j'ai des choses à améliorer en plus parce que souvent, même si c'est l'étudiant qui le fait, ils ne vont pas dire : "Bah, t'as qu'à améliorer." En fait, ils vont attendre que tu rentres de stage pour que nous, on nous le dise par rapport à la formatrice. Oui, alors que ce serait plus utile si c'était fait, voilà, parce que nous, on a encore une semaine. Je me dis : bah, je pourrais améliorer des choses le temps que j'y suis encore. C'est vrai que ce n'est pas évident. Il y a un moment pour dire ce qui a été retourné par nos tuteurs de stage finalement et nous dire aussi comment nous avons vécu les choses, savoir comment on s'est senti, savoir comment ça s'est passé, si on a bien aimé... Lucia

Il y a des temps, quand on revient de stage, où on échange sur ce qu'on a fait. Le lundi, quand on revient, toute la matinée, on fait les rapports de stage et ça c'est intéressant. C'est important. Moi je trouve que oui, c'est important parce qu'on peut voir notre évolution en fait en fonction des profils des stages. Et même moi ça m'intéresse de savoir pour les autres, ce qu'ils ont fait et... parce que, par exemple, en stage, il y en a qui ont fait des capiluves et moi je n'en ai pas fait. Du coup, là, on l'apprend mais je vois qu'il y a des choses qu'en fait je ne connais pas encore. On parle de ce qui a été difficile. Mais je n'ai pas eu besoin, pas encore, non. Il y en a qui s'est arrivé. Il y a un garçon. Il a eu un décès je crois. Bon après, je ne sais pas si ça lui a fait du bien d'en parler ici, mais il nous l'a raconté. Mais moi, tout s'est bien passé, je n'ai pas eu de problème. Enfin je n'ai pas... Blanche

Je ne parle pas de ce qui se passe en stage parce que j'ai le secret professionnel et puis je n'en parle pas derrière. Le lundi matin, au retour de stage, c'est juste M. qui nous dit ce que les chefs ils nous ont dit en fait parce que les rapports de stage ils savent si ça a été ou pas. Ils ne nous le disent pas directement, non, c'est M. qui nous dit quand qu'on retourne en formation en fin de stage. Augustin

Il n'y a pas d'activités qui font le lien entre ce qui se passe en stage, à distance ou ici. On en parle entre nous à la pause ou le matin quand on arrive, plus de manière informelle en fait. Mais des fois on en reparle avec M. aussi en cours quand on a vraiment fini de faire ce qu'on a à faire. On a parlé avec elle mais, de toute manière, les rapports de stages tous les lundis quand on revient de stage, tous les lundis on fait le bilan de stage avec tout le monde et puis toute la matinée. On n'a pas de bilan individuel, on fait tous en même temps. Oui, c'est mieux je trouve. Enfin, c'est moins stressant pour les autres qu'on fait, pour ceux qui sont plus stressés parce qu'il y en a, des gens stressés quand même. Noëlie

Disons que le premier stage on devait le faire en rapport avec ce qu'on avait vu en entretien des locaux et le lundi y'a un retour de stage, on passe chacun notre tour et puis on raconte ce qu'on a fait. M. nous raconte, comme elle a eu la tutrice au téléphone, ce qu'elle a dit, comment ça s'est passé, son point de vue. Et puis, du coup, on échange comme ça. Y'a pas de visites de stage. C'est compliqué, ça a été fait par téléphone. Quand c'est tous les 3 en même temps, c'est... oui c'est différent. Oui, et à domicile on ne peut pas trop faire de rapport de stage. Non, c'est compliqué. Clémence

Après, on fait un bilan de stage le lundi au retour où chacun va raconter ce qu'il a pu vivre en stage. Et ça, c'est important parce que ça permet de voir aussi comment les autres ont vécu et un peu s'identifier, se dire : voilà, ils ont pu faire ça et faire ça et puis même aider. Moi, je sais que si je peux aider tout le monde, j'aide tout le monde. Et comme je suis un peu plus avancée que les autres vu que j'ai vu beaucoup de choses en stage, bah des fois on peut me poser des questions et il y a un échange qui se fait et c'est super important et ça on peut revenir sur... si on n'a pas vu telle chose en stage on peut revenir sur un cours avec Edith, tiens ! si jamais je tombe sur ça au sujet à l'épreuve ou dans la vie professionnelle. Aline

Le lundi matin, quand on revient de stage, on fait le bilan de stage. Et puis, moi, ça se passe bien. Maëlle

Déjà oui, quand on fait notre stage, on explique ce qu'est le stage. Quand on revient de stage, en fait, on explique si ça s'est bien passé, tout ça. Il y a des visites de stage ou le formateur vient. Le premier stage il était venu, il m'avait donné la visite de stage, le rendez-vous. Après, je pense que ça s'est fait par téléphone, je n'en sais pas plus. Je fais un bilan quand je finis mon stage le vendredi, sur Walter. Je fais la 2ème semaine et j'ai fini. Mina

Je dirais que oui parce que, pour moi, quand on se retrouve en groupe, souvent on se partage nos idées, d'une qui a été en stage et d'une autre... parce qu'on n'a pas forcément la même méthode de travail. D'une association à une autre, ce n'est pas forcément les mêmes méthodes, donc c'est vrai que des fois il y en a qui donnent des petites astuces, on se partage. C'est valorisant aussi de voir qu'on n'est pas mis de côté. Ce n'est pas chacun pour soi, si vous voyez, c'est... Voilà, et c'est vrai qu'à chaque rentrée de stage, on se partage ce qui s'est passé pendant ces quinze jours-là, ce qui a été et ce qui n'a pas été, ce qui a été bien, ce qui aurait pu être mieux. Et c'est vrai que d'une à une autre, on se rend compte qu'en fait ce n'est pas parce qu'on fait le même métier qu'on a forcément les mêmes méthodes. Ça, c'est enrichissant aussi, oui. Comme les bas de contention. Moi, j'ai une fille qui est rentrée de stage et qui me dit : "Regarde un petit peu l'astuce pour mettre les..." Et voilà quoi. Ça... alors je te dirai parce que c'est extrêmement dur à mettre, les bas de contention. Et là, avec l'astuce du talon au final, c'est simple à mettre. C'est toutes ces petites choses-là qui paraissent peut-être bêtes mais, au final, qui vous donnent un gain de temps déjà pour justement la personne. C'est vrai que de passer du temps à essayer de mettre des bas de contention quand la personne est en plus fragile, donc il faut vraiment faire attention, que là c'est d'une simplicité qui vous fait gagner 10 mins pour faire autre chose justement. Donc oui, c'est valorisant de voir qu'on est comme tout le monde, qu'on peut y arriver. Quand on a l'astuce, on peut y arriver. C'est toujours simple quand on sait. Valentine

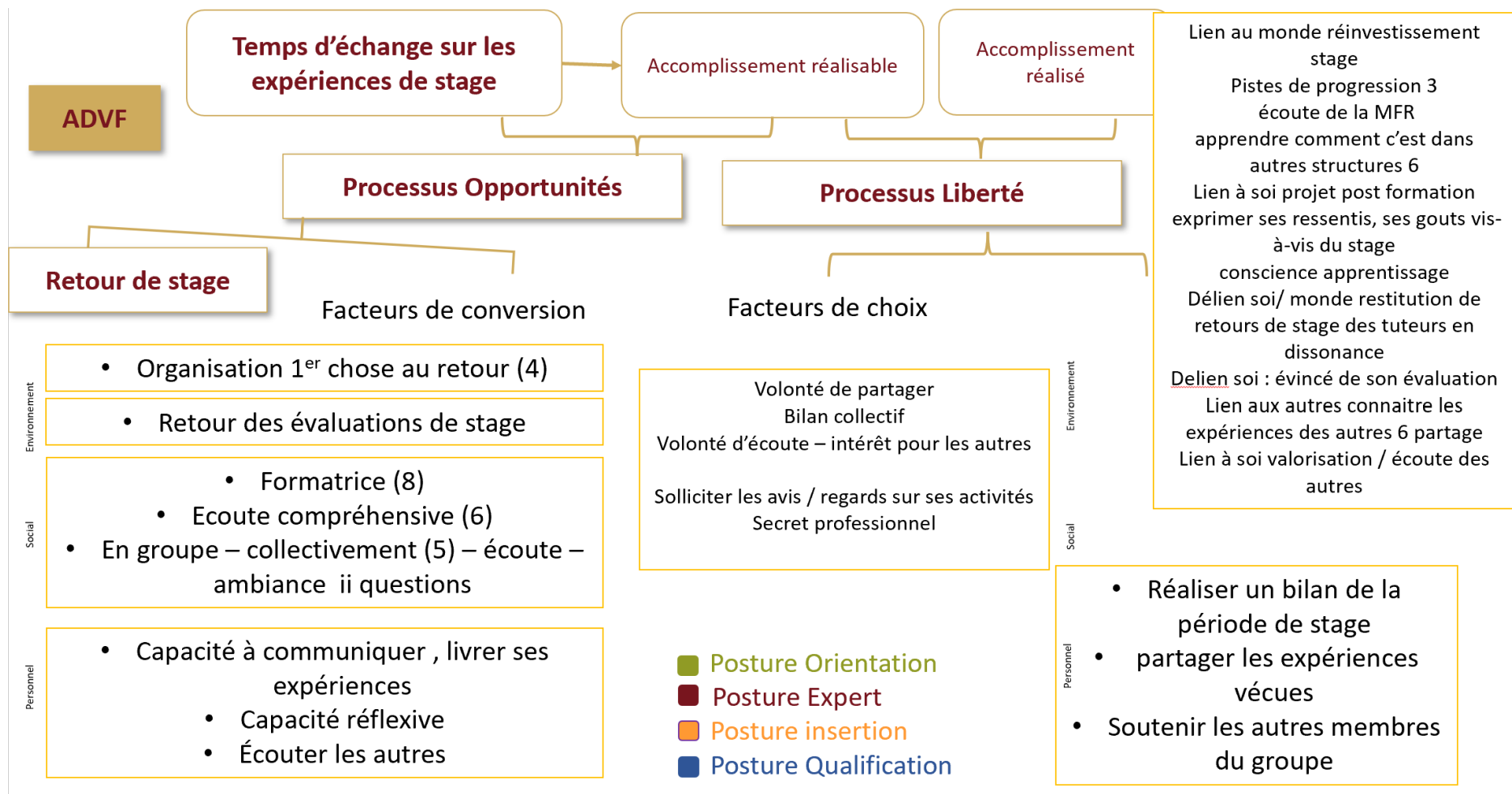


Figure 103 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface retour de stage (ADVF)

On reparle du stage quand on revient au centre oui, avec M. tout ça. Ils demandent si ça s'est bien passé, si on a aimé, pas mal de questions. Et puis bon, on parle avec notre groupe de ce qu'on a fait, de ce qu'on a aimé.

Et on parle aussi à distance de ce qu'on fait, si on n'a pas compris ou comment ça nous sert, oui. Si on n'a pas réussi du premier coup. Et de temps en temps, ça arrive que ce soit Noëlie soit Clémence ou tout ça ils savent, ils sont plus rapides et puis ils nous conseillent de faire en fait. Elsa

Les difficultés rencontrées par les personnes dans cette situation peuvent être liées à divers facteurs tels que la timidité, le manque de confiance en soi, les difficultés de communication, la peur du jugement des autres, le manque d'écoute et de soutien de la part des formateurs, le manque d'expérience dans la réflexion sur ses émotions et ressentis, la difficulté à identifier ses progrès et axes de travail à approfondir, le manque d'ouverture d'esprit pour échanger sur des expériences variées, la difficulté à s'intégrer dans un groupe et à collaborer avec les autres, ainsi que la difficulté à résoudre des problèmes et à trouver des solutions de manière collective. Ces obstacles peuvent entraver le processus d'apprentissage et de développement professionnel des apprenants.

5- Production de savoirs

Les témoignages recueillis mettent en lumière les divers liens à soi qui se tissent à travers la réalisation du dossier professionnel. Tout d'abord, le sentiment de satisfaction et de valorisation ressenti en voyant tout ce qui a été accompli et en ayant une trace concrète de son travail. Ensuite, l'importance cruciale du dossier professionnel dans le cadre de la formation et de l'examen final, permettant de montrer ses compétences et d'être évalué en conséquence. De plus, le dossier professionnel agit comme un support de souvenirs à long terme, permettant de se remémorer les expériences de stage passées. Cependant, la rédaction du dossier professionnel n'est pas sans difficultés, avec des questionnements sur la mise en page, la description des activités et la compréhension des consignes. Heureusement, le soutien et l'encouragement des tuteurs de stage sont présents pour aider les apprenants dans leur démarche. Enfin, la rigueur est requise dans la rédaction du dossier professionnel, avec un besoin de précision et de détail pour chaque activité réalisée en stage.

On a un dossier professionnel à réaliser. Pour ma part, je l'ai déjà quasiment fini, faut juste modifier quelques trucs. Et puis, même ça elle nous a très bien expliqué. Ce n'est pas difficile à faire et de toute façon, si jamais ça pêche à un moment donné, elle va forcément nous aider à l'améliorer pour l'examen final. (Isaure, annexe 38) - Expert

Le dossier professionnel, en fait, ça permet de décrire tout ce qu'on fait, tout ce qu'on ressent, tout ce qu'on a fait et d'avoir toujours une trace entre guillemets. De se dire : j'ai fait ça. Moi, je sais que pour les activités, ça m'a fait du bien de me dire : j'ai fait ça avec les loulous par exemple. Ça te paraît important de faire ce dossier-là parce que toute façon, on en a besoin aussi pour le titre. C'est utile parce que ça permet de dire tout ce qu'on fait, de dire : j'ai été capable de faire ça. Au moins, même pour les formateurs, ils voient ce qu'on fait et s'il y a des choses à revoir, on revient avec eux. On s'en sert pour l'accueil et même à distance, on le fait toujours avec S. Cassandre

Le dossier professionnel, c'est surtout après chaque période de stage. On explique une activité qu'on a fait sur chaque lieu de stage, on explique en détail qu'est-ce qu'on a pris en matériel, avec quelle personne on a travaillé, quel organisme... Après, on peut choisir une ou plusieurs activités qu'on a faites, situations. C'est intéressant et utile, carrément, parce qu'on se rappelle quand même ce qu'on a fait pendant nos stages. Mais ça reste un écrit. Je me dis que ce dossier-là je l'aurais toute ma vie. Si dans 10 ans, je me rappelle plus ce que j'ai fait au niveau des stages, au moins je peux regarder mon dossier professionnel et puis : ah oui ! j'avais fait ça pour ma première expérience et tout, sur le stage. Liana, annexe 40

Oui, j'avais pris des photos mais je savais pas du tout comment on faisait. Moi et les outils informatiques, ça fait 2 ! Il y a eu un moment, sur mon premier stage, j'avais pris des photos au niveau de mon chariot de ménage. J'avais utilisé la monobrosse, j'avais pris en photo. Et je savais pas du tout comment faire. Mon 2ème stage, c'était avec la petite enfance, on avait un peu de temps pour travailler Walter, je l'ai fait ici en formation. Il y a une des filles qui m'a fait voir comment on faisait pour ajouter des photos. Donc, sur la petite enfance, là j'ai rajouté des photos. Je vais pouvoir le faire sur le 3ème stage. Après, des personnes à domicile, ce n'est pas évident de prendre des photos. Enfin oui, je ne veux pas prendre la personne en photo non plus donc. Et puis sa maison, après... Liana, annexe 40

Le dossier professionnel permet aussi de faire du lien entre ce qui est attendu dans la formation et la pratique de stage. Ça me paraît intéressant. Disons que le dossier professionnel j'aime beaucoup l'idée parce qu'il y a des choses qu'on n'arrive pas forcément à exprimer au niveau des activités. Et donc, le fait de l'écrire quand on est en distanciel, qu'on est tout seul, il y a des trucs qu'on peut exprimer qu'on n'ose pas forcément exprimer. C'est des choses que tu ne dirais pas forcément le lundi quand on fait les retours de stage. Il y a des choses aussi qu'on ne pense pas forcément à dire et quand on fait le DP. On se dit : tiens, j'ai oublié de rajouter ça. On ne se les montre pas entre nous puisque ça pourrait être intéressant, on n'a pas vraiment discuté dans le groupe mais après ce serait sympa quand même. C'est vrai que ce serait sympa comme idée. Après, faut en discuter avec le groupe pour voir si tout le monde est d'accord. Ana

Le dossier professionnel, on s'en sert par rapport à nos stages. Et là, je sais que j'ai presque fini le mien. Oui, je suis sur aide à la personne là. Je sais que j'ai celui de la petite enfance il faut que je mette mon activité que j'ai fait avec les enfants, que je détaille un peu ce que j'ai fait et parce que ça va me servir pour la grande évaluation pour valoriser mon... pour valider mon diplôme. Alizée, annexe 43

Le dossier professionnel, c'est assez simple, c'est juste pour l'examen final. On décrit les activités de ce qu'on a pu faire en stage. Et comme ça, après, je crois qu'à l'examen il me semble que les jurys vont nous poser des questions justement sur ce qu'on a fait parce qu'ils auront la copie du dossier professionnel. Sur chacune des tâches, en fait, c'est long à écrire, oui et non. Faut avoir les bons mots, voilà. Je ne l'ai toujours pas fini mais il faut que je me motive là parce que... Les activités, je les ai déjà faites mais, en fait, c'est que moi j'explique assez brièvement. On sait très bien ce que j'ai fait mais faut vraiment apparemment rentrer dans les détails. C'est ce que ma formatrice elle m'a dit. Genre : " Bonjour, madame. Aujourd'hui, je viens de faire ci... ça... " Donc il faut que fasse tout ça et que je reformule tout. Marceau, annexe 44

J'ai eu un accompagnement de la part de mes tuteurs de stages pour ma formation. D'ailleurs, ma dernière tutrice de stage, elle me pousse à finir mon DP. Elle m'a dit : "T'as intérêt à l'avoir." Non, ils poussent... ils poussent quand même à ce que je

réussisse sur ça. Je n'ai pas de souci à me faire. Ils me motivent, ils me disent que j'ai les capacités pour réussir. Il faut que j'y arrive... machin... machin. Tous les petits détails, ils m'encouragent. Marceau, annexe 44

Et le dossier professionnel, il est présenté à ce moment-là vraiment à l'examen final qui regroupe tout. C'est certainement eux qui vont le consulter, qui vont nous poser certainement des questions je pense. Le dossier professionnel c'est nous qui présentons ce qu'on a fait. C'est nous. En fait, c'est nous qui les mettons dedans... ce qu'on veut en fait par rapport aux stages. Il n'y a pas de volume, il n'y a pas de piège parce que c'est nous qui le construisons sur des activités qu'on a faites. (Anouk, annexe 46)

Le Dossier Professionnel, on le fait au fur et à mesure que nos stages sont réalisés. Parce que c'est un stage qui correspond à un domaine particulier, un public particulier. Il faut décrire maximum 3 activités comme on a réalisées pendant ce stage. Donc il y a déjà 3 de rédigés. Ça y est, je les ai tous faits. Et j'attendais de voir justement, euh... que je puisse réaliser un shampoing et ça y est, je l'ai fait la dernière semaine que j'étais en stage. Donc là, il me reste à expliquer, à détailler l'activité... ça y est, mon dossier professionnel, il sera fini. On passe notre examen le 30-31 mai-1er juin. Les autres, je ne sais pas où ils en sont. Il y en a certains qui ne doivent pas avoir fini, non. Après, c'est chacun son rythme mais bon, les 2 S. nous ont dit du début que c'était du travail personnel et qu'elles nous conseillaient vivement et fortement de ne pas prendre de retard. Lisa

Le dossier professionnel, on peut l'écrire quand on veut en fait. Il faut qu'il soit fini pour le mois de mai. Moi je ne l'ai pas encore fait c'est vrai, mais si je veux, je peux le faire là, ce soir, tout à l'heure, dès que je l'ai en tête ou on peut même le faire pendant le stage en fait. Il faut juste une activité à décrire. Donc sur chacun des stages c'est une activité significative du stage, c'est ça, oui, juste une activité de la journée ou juste une activité de ce qu'on a fait. J'écris juste ce qu'on a fait, si on a bien aimé ou pas, avec qui on était... Lucia

On fait un dossier professionnel pour les stages. Moi j'ai juste le dernier stage à rajouter mais sinon on avait tout mis à jour avec la formatrice donc. en stage, on a juste nos stages à faire. Il y a juste nos DP à faire. Ce sont des écrits qu'on réalise un peu comme on veut. Blanche, annexe 50

En activité à distance, il y a le dossier professionnel, le DP, mais je l'ai fini donc... Oui, c'est vrai qu'on a fait ça aussi. Il faut, pendant notre stage, relever une activité qu'on a fait puis la détailler donc dans chacun des stages différents. J'ai une activité à chaque fois. J'ai fait un premier stage en structure, j'ai fait entretenir un frigo donc j'ai expliqué comment on faisait. Après, j'ai fait faire une lessive plus sèche-linge du résident. Après, en petit enfance, il n'y a eu qu'une journée mais j'ai fait une activité pâte à modeler, donc j'ai décrit ce que je faisais. Et le 3ème à domicile, j'ai fait un capiluve. Donc j'ai décrit... il faut bien détailler le truc. Clémence

Il y a le dossier pro qu'on travaille. Alors ça, je galère un peu, j'avoue ... oui je l'ai fait mais après, je pense que c'est moi qui veux que ce soit trop parfait. Donc je n'ai pas eu de retour des deux S. parce qu'elles n'ont pas eu le temps d'aller regarder le mien. Aline

Le dossier professionnel j'ai commencé. J'ai encore juste 2 fiches à remplir. Ils sont tous faits sur mon cahier, faut que j'arrive à les faire, je vais les faire là. Je voulais voir avec les S. c'est pour faire un... pour voir avec eux pour tout ce qui est mise en page parce qu'il y a une mise en page à faire parce qu'après, quand on a mis... et puis

voir comment je peux mettre les photos dessus parce que là j'ai regardé un peu mais vu qu'on a enregistré après, des fois on revient et c'est remis dessus parce que, sur le coup, quand on a tapé, j'ai envoyé un message à S. parce que, sur le coup, je lui dis mais j'ose pas refermer mon truc parce qu'il y a pas d'icône pour enregistrer. Je suis allée partout mais... Elle me dit : "Non, t'inquiète pas, c'est tapé, ça s'enregistre automatiquement." "T'es sûre ? Parce que moi je ne recommence pas tout mon travail." Et en fin de compte, c'est un truc automatique. Mais c'est vrai que, quand c'est comme ça, on cherche toujours un peu comme quand on est sur les traitements de texte à chercher pour enregistrer et c'est vrai que je me suis dit : "Si je me tape... j'avais fait 3 fiches entières et qu'il faut que je me les refasse..." Mais non, c'est bien enregistré. (Jeanne, annexe 55)

Sur les temps à distance, on travaille sur le DP, c'est tout. Mais là, vu que Walter on a fini, on travaille sur le DP, le dossier professionnel. Je remplis les fiches. Après, je ne fais rien d'autre à part remplir les fiches. Les fiches sur ce qu'on a fait en stage, les activités. Par exemple l'activité 2 "Accompagner un enfant", on marque ce qu'on a fait avec l'enfant. Comme la personne aidée, comme l'entretien des locaux et du linge, on va marquer ce qu'on a fait. (Maelle, annexe 56)

Sur le dossier professionnel, je n'ai pas encore avancé. Va falloir que je le fasse parce qu'il va leur falloir à l'examen. Et là, c'est plus à écrire, il faut expliquer les stages qu'on a fait. En gros, c'est ça, oui. Jusqu'aux détails. Moi, je ne sais pas tout ce qui est par écrit, c'est... je n'arrive pas à trouver les mots pour... C'est compliqué pour écrire, pour un test tout ça. Oui, je n'arrive pas à trouver les mots donc c'était plus facile de répondre aux questions avec des choses à cocher plutôt que des choses à écrire, c'est plus évident. Le dossier professionnel, en fait, déjà j'avais fait un premier brouillon quand j'ai fait mon premier stage. Donc, je peux le recopier. Après, j'ai plus que le stage et du coup c'était en lingerie. Je l'ai pas fait avec les enfants et après, portage de repas, juste à noter. Je n'ai pas de photo. Non, j'écris. J'ai plus qu'à ré-écrire. Donc c'est quasiment fait. Mona, annexe 57

C'est intéressant de faire ce dossier professionnel parce qu'on peut parler de ce qu'on fait parce que nous, ça s'arrête avec M. puisqu'on est en formation avec M. mais au moins, en ayant un DP comme ça, à Y., c'est quand même plus sur ce que vous faites. Donc intéressant du fait qu'on peut justement parler de rapport de stage nous-mêmes hors le tuteur par rapport à ce que nous on fait. Oui, je trouve ça pas mal. Après là encore, étant donné que je suis arrivée en retard, c'est vrai qu'il y a beaucoup de formulaires, de feuilles donc j'ai eu un peu de mal aussi à comprendre où je devais marquer et puis ce n'est pas forcément parler bien détaillé. On vous met une présentation si vous voulez au début mais après on vous demande de choisir des thèmes, des trucs comme ça, mais on ne comprend pas forcément ce qu'il faut marquer à cet endroit-là. Il y aurait besoin d'un petit peu plus d'accompagnement, moi je pense parce que ce n'est pas évident. On vous demande avec qui vous avez travaillé mais, quand vous lisez cette phrase-là, vous vous dites : est-ce que je note les gens avec qui j'ai travaillé ou la société dans laquelle j'ai travaillé ? Parce qu'on ne vous met rien d'autre à part : avec qui avez-vous travaillé ? C'est tout. Moi, pour moi personnellement, je me posais la question : est-ce que c'est les gens avec qui j'ai travaillé ? Les 4 personnes parce qu'après, c'était quand même plus espacé : j'avais la dame du dessus et les personnes que moi je ne voyais pratiquement pas, vous voyez ? Je ne savais pas s'il fallait que je mette si j'étais avec les gens ou si... Parce que c'est juste écrit : avec qui avez-vous travaillé ? Il n'y a pas de point. C'est tout. Donc ouais, je prends ça un peu... ouais quand même au niveau du DP. (Valentine, annexe 58)

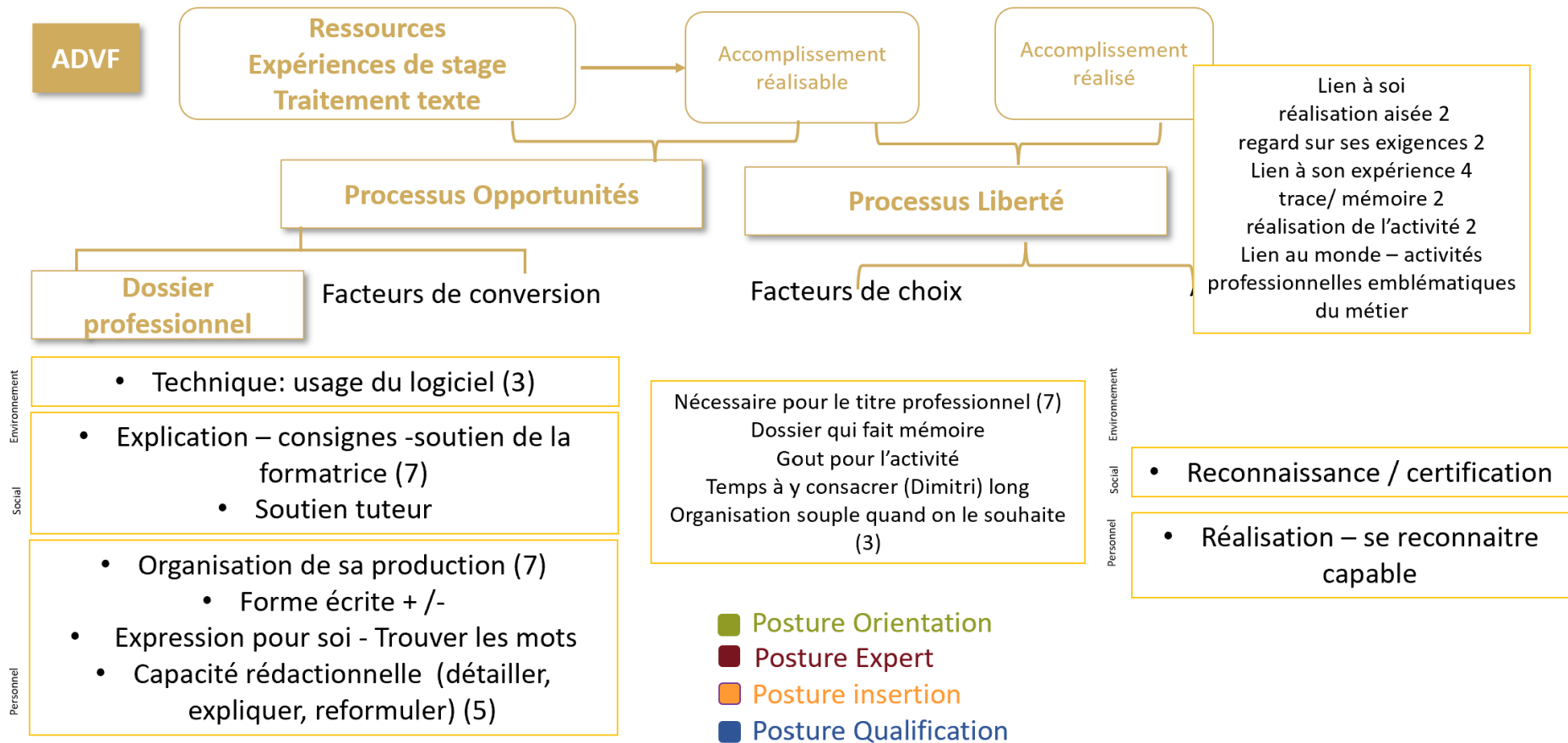


Figure 104 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface production de savoirs (ADVF)

6- Echanges entre pairs

Les intérêts de la situation d'échange et d'interactivité au sein d'un groupe de formation sont multiples. Tout d'abord, cela permet aux membres du groupe de s'entraider et de se soutenir mutuellement dans leurs apprentissages, favorisant ainsi l'entraide et la solidarité. Ensuite, avoir un espace de communication en ligne facilite les échanges et permet de poser des questions ou de demander de l'aide à tout moment. La présence d'une déléguée ou d'une personne référente assure une bonne communication et contribue à maintenir une bonne entente au sein du groupe. De plus, les échanges entre les membres permettent de créer du lien social et d'améliorer l'ambiance générale, favorisant ainsi une atmosphère conviviale et encourageante. Enfin, ces activités sont également l'occasion d'apprendre sur soi-même, de gagner en maturité et en assurance, en prenant du recul sur ses compétences et en progressant dans son parcours de formation. En résumé, les activités d'échange et d'interactivité au sein d'un groupe de formation sont essentielles pour favoriser l'apprentissage, renforcer les liens entre les participants et contribuer au développement personnel de chacun.

Oui, le groupe ça aide quand même, parce que le fait d'être plusieurs on peut s'entraider entre nous. Après, il faut aussi qu'il y ait une bonne entente. Pas qu'il y ait de conflit non plus et qui... Et on n'est pas beaucoup, on est neuf, mais on n'est pas séparé en deux. Il n'y a pas un groupe par-là, un groupe à droite ou à gauche, on est vraiment ensemble. On est vraiment tous ensemble, on s'aide, on se pose des questions. Enfin s'il y a quelqu'un qui sait plus, on se pose des questions. On a un groupe. On s'est créé un groupe Facebook où on peut vraiment se parler à tout moment, quand il y a quelque chose, quand il y a quelqu'un qui a besoin et au moins, il y a toujours quelqu'un qui peut répondre aussi à nos besoins ou nous rappeler quelque chose qu'on aurait oublié. Après, on a aussi une personne... Il y a une déléguée, donc la déléguée, c'est elle qui... ça aide aussi beaucoup parce que, quand il y a vraiment quelque chose qui ne va pas, c'est elle qui prend la décision s'il faut en parler ou... Au moins, comme ça, il y a une porte-parole, comme ça tout le monde est clair. C'est juste elle qui va dire ce qui manque et puis voilà. Comme ça, il n'y a plus de problème. Justine, annexe 36

Quand on est à distance, je ne pense pas que ça change parce que quand quelqu'un n'arrive pas à faire quelque chose, pareil, on vient l'aider ou on lui explique. Donc moi je ne trouve pas que c'est différent. Au contraire, des fois, à distance, on arrive mieux à parler avec certaines personnes qu'on arriverait moins à parler en vrai. Pour les personnes timides, c'est comme ça qu'ils ont réussi à parler avec certaines personnes mais sinon, on est toujours là les uns pour les autres, mme que ce soit par distance ou en vrai, on est toujours pareils. On a notre groupe Hangouts avec le groupe et avec les S. Alexia, annexe 37

Ces activités ne m'ont pas appris de choses sur ma manière d'apprendre. Non, parce que je faisais déjà... Je le faisais déjà dans mon CAP donc j'avais une base. A distance, on échange entre nous, oui, on s'envoie tout le temps des messages, on est tout le temps ensemble. Des fois, même si on n'arrive pas à faire un truc, c'est : "Est-ce que t'as les réponses ? Est ce que tu peux éclaircir un petit peu la question ?" On est tous proches en fait. On est très très proches. C'est très bien parce que, je veux dire, on est tous ensemble, même quand on est à distance. Oui, on est tout le temps par message, on a un groupe avec S. Et tout le temps on s'envoie tout le temps des messages pour savoir si on a compris. Même le week-end, on est tout le temps connecté. On a un groupe avec S. et après on a tous nos numéros persos. Non, quand on envoie un message sur le groupe, c'est toujours en rapport avec S. Il

n'y a pas de truc perso que S. ne doit pas savoir. C'est toujours par rapport à S. Oui, c'est vraiment le groupe pour la formation. Je pense que c'est important comme soutien pour réaliser les activités à distance parce qu'il y a toujours quelqu'un avec nous. On est toujours soutenu mais dès qu'il y a un truc qu'on n'arrive pas, il saura nous répondre mais ça crée un lien en fait avec le formateur. Je pense qu'il faudra garder ce lien-là. Cassandra, annexe 39

Les échanges permettent de faire du lien. Parce que le fait que, par exemple, si je me sens dans l'échec, par exemple, si je dis à S. : "J'étais incapable de faire ça. Je me sens mal à l'aise.", je sais que S. va dire : "Mais non, pars pas défaitiste !" Elles sont toujours là à nous rassurer. "Tu vas y arriver, tu ne te prends pas la tête". Elles sont vraiment toujours là pour nous. Et c'est très rare de voir ça, on va dire. C'est vraiment important. Même l'ambiance Cassandra, annexe 39

Bon après, c'est vrai que quand on fait le stage, c'est une organisation différente. Donc on ne peut pas vraiment se référencer par rapport à ce qu'on a appris ici et ce qu'on fait en structure ou à domicile parce que c'est vrai que, par rapport à ça, il y a plein de choses qu'on fait différemment. Et quand on revient ici, on fait les choses qu'on a appris ici. On parle entre nous de ces différences. En fait, à chaque retour. Même pendant le stage, on discute un peu sur les façons de faire et tout. Et on se dit : mais entre ce qui se passe à l'extérieur et puis en centre directement de formation c'est différent. Liana, annexe 40

A la MFR, les différentes activités... Alors déjà, avec S. Noël, on fait beaucoup de communication, c'est-à-dire qu'on met au point certains projets qu'on avait faits en groupe de quatre. Donc déjà rien que ça, il y a un dialogue qui se forme tout de suite. Après, on n'est pas toujours d'accord mais on arrive à trouver une solution. Après, au niveau des activités... après les cours, c'est vrai qu'on parle beaucoup aussi. Et au niveau de la pratique en fait, ça permet aussi d'échanger avec les personnes du groupe parce qu'on est en binôme donc faut... C'est comme une personne âgée, faut la mettre à l'aise quand elle fait la personne aidée. Faut la rassurer et là, tout de suite, y'a un dialogue qui se forme. Ana

Je n'ai pas essayé en structure mais, avec les autres de mon groupe, on parle et ça ne me donne pas envie, mais pas du tout. Pour moi, personnellement je l'ai vu en maison de retraite et tout ça ne me donne pas envie. Léa, annexe 42

Bon, au début, on a du mal un peu à... Quand on ne connaît pas le groupe, au démarrage on a du mal à s'ouvrir, à discuter, parce que on ne connaît pas les gens. On ne sait pas comment ils sont, les réactions qu'ils vont avoir. Et c'est un peu dur au démarrage à s'ouvrir et c'est au fur et à mesure que les semaines passent, que les jours et les semaines avancent, que les mois avancent qu'on apprend à connaître les gens. Après on sait, après on peut... soit dire ou pas dire certaines choses, soit il peut être compréhensible ou pas. Moi je sais qu'au démarrage je... moi non le groupe, je ne m'ouvrais pas comme ça. Si, après, peut-être à une personne avec qui le contact est passé direct. D'ailleurs, il n'est pas là. Oui mais ce n'est pas... je ne suis pas... le contact que j'ai eu là avec cette personne-là, je ne l'ai pas eu au démarrage avec d'autres personnes. Après, je ne peux pas vous dire pourquoi mais ça a passé direct, que je n'avais pas depuis le début avec les autres. Ça s'est fait au fur et à mesure mais c'est vrai que ce n'est pas évident, même quand ils nous demandent de nous présenter, de nous expliquer un peu la situation. Quand on voit qu'il y a certaines personnes qui ont des Bacs, des je sais plus et puis que nous, on se dit : nous, on n'a rien, juste le brevet des collèges. Donc on se sent un peu petite mais, après, ce n'est pas... moi, je l'ai ressenti comme ça. Au démarrage, j'ai eu du mal à m'ouvrir. Moi personnellement, j'ai toujours pensé que j'étais timide mais je vois que je ne le suis pas donc... Mais c'est ce que moi je pensais, Alizée, annexe 43

Les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre sur moi-même. Comme je disais tout à l'heure, c'est un peu pareil qu'en stage. Ça m'a permis aussi de me canaliser. C'est comme ce que j'expliquais tout à l'heure, ça m'a permis de refaire des mises au point sur moi-même. Parce que quand je me retrouve dans une classe où il y a différents âges comparés à quand j'étais à l'école avant, je veux dire que je suis le plus jeune, la personne la plus âgée, elle a 54 ans, donc ça permet aussi de pas être dans le côté enfantin des écoles. Je veux dire que je peux parler comme un adulte. Ça m'a permis aussi de gagner en maturité, je pense. L'expérience de vie, avec l'expérience qu'ils ont eue dans leur vie, ça m'aide aussi quand ils m'expliquaient. Les échanges avec les autres m'ont aidé à apprendre des trucs mais sinon, je vais dire, j'ai appris des trucs en cours et en stage. C'est à peu près la même chose que je revois en stage donc, en stage, c'est comme si j'étais à la MFR mais en train de travailler en même temps. Marceau, annexe 44

Il y a des activités qui font le lien. On parle beaucoup entre nous, entre collègues ou avec les formateurs. On parle beaucoup, on s'écoute beaucoup, on raconte un peu ce qui s'est passé dans nos stages. On dit aussi ce qui ne va pas parfois. On fait ça quand ça vient, quand on est en cours ou... Il y a quand on revient de stage. Oui, on a des bilans aussi mais les bilans, c'est le bilan avec le directeur, avec Monsieur Tanguy et S. Resse donc pas chacun notre tour. Et puis des bilans individuels, voilà. Et puis on dit ce qui va ici ou ce qui ne va pas. Mais oui, on a des bilans aussi. Ça nous permet de parler, de nous écouter, nous comprendre aussi. C'est individuellement mais ensemble, on est tous autour de la table, on reste tous dans la même pièce. On passe chacun notre tour mais tout le moins entend en fait. On en a fait 2 depuis le début. (Anouk, annexe 46)

Mais après là, les autres personnes du groupe, bah on a un groupe par exemple sur Messenger donc de partage, on parle... donc oui on s'aide encore. Même en dehors des heures de formation. Oui, on partage beaucoup. On ne se voit pas forcément, en dehors, non, pas forcément. Moi je sais qu'il y en a oui, genre les 2 garçons. Mais sinon, on a quand même contact quasiment tous les jours. Blanche, annexe 50

Alors, quand on est à distance, on a un groupe entre nous où on parle des fois. C'est très rare mais il y en a un ou 2 qui demandent comment ça se passe dans un stage, on va échanger 2 ou 3 lignes et puis, après, si on a un souci dans un stage... Moi, je sais que j'ai déjà eu un souci à l'hôtel donc j'ai envoyé un message mais... Alors sur le plan esprit de groupe et tout ça, il y a un échange qui se fait sur Messenger mais alors j'avoue que ça va dépendre... On a un peu lâché. Il y en a qui disent : "Tu peux compter sur moi" mais ça, c'est faux. Parce que chaque fois que j'ai pu avoir un petit souci, c'est : "Appelle S., tu verras." Aline, annexe 54

Dans le groupe, on s'est créé un groupe sur Messenger pour se dire : Bon stage... Comment ça se passe ? Voilà, pour discuter... (Jeanne, annexe 55)

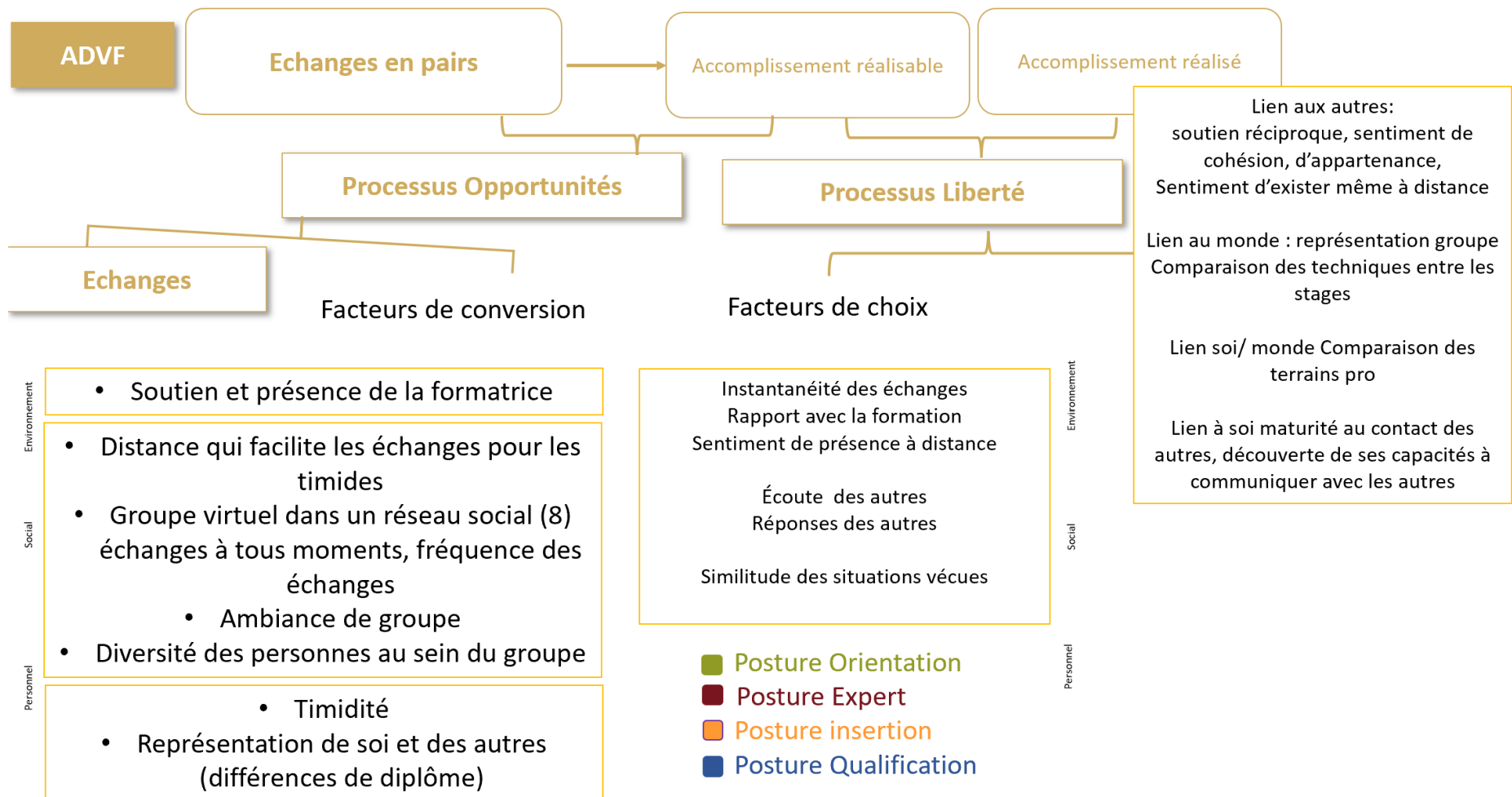


Figure 105 - Processus de mise en capacité de reliances/ déliances en situation interface échanges entre pairs (ADVF)

PARTIE 6 - Situations interface et reliances

Annexe 30 - Liens et déliens situation d'évaluation

Pseudo	Formation	Eval S	Eval DLS	Eval A	Eval DLA	Eval M	Eval DLM	Profil
Justine	ADVF2	1					1	O
Alexia	ADVF3	1	1			1		O
Isaure	ADVF3	1				1		E
Cassandra	ADVF3							E
Liana	ADVF3							Q
Ana	ADVF3							E
Léa	ADVF3	1						Q
Alizee	ADVF3							Q
Marceau	ADVF 1	2				2		O
Amina	ADVF 1	1				1	1	O
Anouk	ADVF 1	1				1		I
Lisa	ADVF 1		1	1		1		E
Kylian	ADVF2	1				1		O
Lucia	ADVF2	2				2	3	I
Blanche	ADVF2		1			1	1	O
Augustin	ADVF2	1		1		2		I
Noelie	ADVF2	1				1		I
Clémence	ADVF2	1				1		I
Aline	ADVF 1	1				1		E
Jeanne	ADVF 1	1				2		E
Maelle	ADVF 1	1				1	1	Q
Mina	ADVF 1	1				1		Q
Valentine	ADVF2	1				1		Q
Elsa	ADVF2	1				1		I
Frédéric	BP							I
Henri	BP	1				1		P
Luc	BP	1	1			2	1	E
Marius	BP	2				2		E
Baptiste	BP	1				2		P
Anthony	BP	2	1			1		I
Gauthier	BP	1	1			1		O
Antonin	BP	3	1		1	2	3	I
Thibault	BP	6	7	1		3		O
Samuel	BP	3				2		O
Octave	BP	3				1		E
Manon	BP	1	2	1		1		O
Victor	BP	1				1	1	O
Léandre	BP							P
Ines	BP							O
Iris	BP	1				1		P

Tableau 68 - Reliances et déliances vécues en situation d'évaluation de stage

Annexe 31 - Liens et déliens situation visite de stage

ID	Pseudo	Formation suivie	VIS S	VIS DLS	VIS A	VIS DLA	VIS M	VIS DLM	Profil
3	Isaure	ADVF3							Expert
4	Cassandra	ADVF3	1				1		Expert
6	Ana	ADVF3	1				1		Expert
12	Lisa	ADVF 1							Expert
19	Aline	ADVF 1	1				1		Expert
20	Jeanne	ADVF 1						1	Expert
27	Luc	BP							Expert
28	Marius	BP	1				1	1	Expert
35	Octave	BP	1					1	Expert
11	Anouk	ADVF 1					1		Insertion
14	Lucia	ADVF2							Insertion
16	Augustin	ADVF2							Insertion
17	Noelie	ADVF2							Insertion
18	Clémence	ADVF2							Insertion
24	Elsa	ADVF2							Insertion
25	Frédéric	BP	1				1	1	Insertion
30	Anthony	BP							Insertion
32	Antonin	BP							Insertion
1	Justine	ADVF2		1			1		Orientation
2	Alexia	ADVF3	1				1		Orientation
9	Marceau	ADVF 1							Orientation
10	Amina	ADVF 1							Orientation
13	Kylian	ADVF2							Orientation
15	Blanche	ADVF2							Orientation
31	Gauthier	BP	1				2	1	Orientation
33	Thibault	BP					1	1	Orientation
34	Samuel	BP	1				1		Orientation
36	Manon	BP	1				1		Orientation
37	Victor	BP	1					1	Orientation
39	Ines	BP	1	1			2		Orientation
26	Henri	BP	1				1		Polyvalent
29	Baptiste	BP	1						Polyvalent
38	Léandre	BP	1	1			1		Polyvalent
40	Iris	BP	2					2	Polyvalent
5	Liana	ADVF3	1				1		Qualification
7	Léa	ADVF3							Qualification
8	Alizee	ADVF3	1						Qualification
21	Maelle	ADVF 1					1	1	Qualification
22	Mina	ADVF 1						1	Qualification
23	Valentine	ADVF2	1					1	Qualification

Tableau 69 - Reliances et déliances vécues en situation de visite de stage

Annexe 32 - Liens et déliens sur l'usage du livret

ID	Pseudo	Formation suivie	LIV S	LIV DLS	LIV A	LIV DLA	LIV M	LIV DLM	Profil
	3	Isaure							Expert
	4	Cassandra							Expert
	6	Ana					1		Expert
	12	Lisa							Expert
	19	Aline							Expert
	20	Jeanne							Expert
	27	Luc	1						Expert
	28	Marius	1				2		Expert
	35	Octave							Expert
	11	Anouk							Insertion
	14	Lucia							Insertion
	16	Augustin							Insertion
	17	Noelie						1	Insertion
	18	Clémence							Insertion
	24	Elsa							Insertion
	25	Frédéric	1				1		Insertion
	30	Anthony					1		Insertion
	32	Antonin	1				1		Insertion
	1	Justine							Orientation
	2	Alexia							Orientation
	9	Marceau							Orientation
	10	Amina							Orientation
	13	Kylian							Orientation
	15	Blanche							Orientation
	31	Gauthier					1		Orientation
	33	Thibault	3				1		Orientation
	34	Samuel	1						Orientation
	36	Manon	1				1		Orientation
	37	Victor	2						Orientation
	39	Ines	1				1		Orientation
	26	Henri					1	1	Polyvalent
	29	Baptiste	3	2			3	2	Polyvalent
	38	Léandre							Polyvalent
	40	Iris	2				2	1	Polyvalent
	5	Liana							Qualification
	7	Léa							Qualification
	8	Alizee							Qualification
	21	Maelle							Qualification
	22	Mina							Qualification
	23	Valentine							Qualification

17,0 2,0 0,0 0,0 16,0 5,0

Tableau 70 - Reliances et déliances vécues en situation d'usage du livret d'alternance

Annexe 33 - Liens et déliens dans les discours des alternants sur la situation retour de stage

Num	Pseudo	Formation suivie	RET S	RET DLS	RET A	RET DLA	RET M	RET DLM	Profil
1	Justine	ADVF2	1						Orientation
2	Alexia	ADVF3							Orientation
3	Isaure	ADVF3	1				1		Expert
4	Cassandra	ADVF3	1		1				Expert
5	Liana	ADVF3							Qualification
6	Ana	ADVF3			1		1		Expert
7	Léa	ADVF3	1				1		Qualification
8	Alizee	ADVF3	1				1		Qualification
9	Marceau	ADVF 1	1				1		Orientation
10	Amina	ADVF 1			1		1		Orientation
11	Anouk	ADVF 1	1		1				Insertion
12	Lisa	ADVF 1			1				Expert
13	Kylian	ADVF2							Orientation
14	Lucia	ADVF2	1					2	Insertion
15	Blanche	ADVF2	1		1		1		Orientation
16	Augustin	ADVF2		1				1	Insertion
17	Noelie	ADVF2							Insertion
18	Clémence	ADVF2	1					1	Insertion
19	Aline	ADVF 1	1		1		1		Expert
20	Jeanne	ADVF 1							Expert
21	Maelle	ADVF 1	1						Qualification
22	Mina	ADVF 1							Qualification
23	Valentine	ADVF2			1		1		Qualification
24	Elsa	ADVF2	1		1				Insertion
25	Frédéric	BP	1		1		1		Insertion
26	Henri	BP			1				Polyvalent
27	Luc	BP							Expert
28	Marius	BP	1		1				Expert
29	Baptiste	BP	2			1	1	1	Polyvalent
30	Anthony	BP			1				Insertion
31	Gauthier	BP	1						Orientation
32	Antonin	BP			1				Insertion
33	Thibault	BP	1		1		1		Orientation
34	Samuel	BP	1				1		Orientation
35	Octave	BP	1		1		1		Expert
36	Manon	BP							Orientation
37	Victor	BP							Orientation
38	Léandre	BP			1		1		Polyvalent
39	Ines	BP			2		4		Orientation
40	Iris	BP			1		1		Polyvalent

Tableau 71 - Reliances et déliances vécues en situation de retour de stage

Annexe 34 - Liens et déliens situation production de savoirs

Num	Pseudo	Formation suivie	PROD S	PROD DLS	PROD A	PROD DLA	PROD M	PROD DLM	Profil
1	Justine	ADVF2							Orientation
2	Alexia	ADVF3							Orientation
3	Isaure	ADVF3	1						Expert
4	Cassandra	ADVF3	1						Expert
5	Liana	ADVF3	1					1	Qualification
6	Ana	ADVF3	1						Expert
7	Léa	ADVF3							Qualification
8	Alizee	ADVF3	1						Qualification
9	Marceau	ADVF 1	1		1				Orientation
10	Amina	ADVF 1							Orientation
11	Anouk	ADVF 1	1						Insertion
12	Lisa	ADVF 1	1				1		Expert
13	Kylian	ADVF2							Orientation
14	Lucia	ADVF2	1						Insertion
15	Blanche	ADVF2							Orientation
16	Augustin	ADVF2							Insertion
17	Noelie	ADVF2							Insertion
18	Clémence	ADVF2	1				1		Insertion
19	Aline	ADVF 1	1				1		Expert
20	Jeanne	ADVF 1					1		Expert
21	Maelle	ADVF 1					1		Qualification
22	Mina	ADVF 1	1	1			1		Qualification
23	Valentine	ADVF2	1				1		Qualification
24	Elsa	ADVF2							Insertion
25	Frédéric	BP	3		2		3		Insertion
26	Henri	BP	1					1	Polyvalent
27	Luc	BP			1		1		Expert
28	Marius	BP	1		1				Expert
29	Baptiste	BP	3		3			4	Polyvalent
30	Anthony	BP	2				2	1	Insertion
31	Gauthier	BP					1	1	Orientation
32	Antonin	BP	1					1	Insertion
33	Thibault	BP	1					1	Orientation
34	Samuel	BP	1						Orientation
35	Octave	BP						1	Expert
36	Manon	BP	2					1	Orientation
37	Victor	BP	2						Orientation
38	Léandre	BP	2		2		1		Polyvalent
39	Ines	BP	4				2		Orientation
40	Iris	BP			1				Polyvalent

Tableau 72 - Reliances et déliances vécues en situation de production de savoirs

Annexe 35 - Liens et déliens sur la situation échange

Num	Pseudo	Formation suivie	ECHA S	ECHA DLS	ECHA A	ECHA DLA	ECHA M	ECHA DLM	Profil
1	Justine	ADVF2			1				Orientation
2	Alexia	ADVF3	1		1				Orientation
3	Isaure	ADVF3							Expert
4	Cassandra	ADVF3			1				Expert
5	Liana	ADVF3					1	1	Qualification
6	Ana	ADVF3			1				Expert
7	Léa	ADVF3			1			1	Qualification
8	Alizee	ADVF3	1	1	1				Qualification
9	Marceau	ADVF 1	1		1				Orientation
10	Amina	ADVF 1							Orientation
11	Anouk	ADVF 1							Insertion
12	Lisa	ADVF 1							Expert
13	Kylian	ADVF2							Orientation
14	Lucia	ADVF2							Insertion
15	Blanche	ADVF2			1				Orientation
16	Augustin	ADVF2			1				Insertion
17	Noelie	ADVF2							Insertion
18	Clémence	ADVF2							Insertion
19	Aline	ADVF 1	1			1			Expert
20	Jeanne	ADVF 1			1				Expert
21	Maelle	ADVF 1							Qualification
22	Mina	ADVF 1							Qualification
23	Valentine	ADVF2							Qualification
24	Elsa	ADVF2							Insertion
25	Frédéric	BP							Insertion
26	Henri	BP			1		1		Polyvalent
27	Luc	BP							Expert
28	Marius	BP							Expert
29	Baptiste	BP							Polyvalent
30	Anthony	BP			1		1		Insertion
31	Gauthier	BP							Orientation
32	Antonin	BP							Insertion
33	Thibault	BP							Orientation
34	Samuel	BP							Orientation
35	Octave	BP							Expert
36	Manon	BP							Orientation
37	Victor	BP							Orientation
38	Léandre	BP							Polyvalent
39	Ines	BP			1		1		Orientation
40	Iris	BP							Polyvalent

Tableau 73 - Reliances et déliances vécues en situation d'échanges entre pairs

PARTIE 7 - Entretiens des alternants

Annexe 36 - Justine

**** *Nom_Justine *Sexe_F *Age_30 *MFR_Y *Lieu_M*EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Orientation

Lignes	Thème	Extrait	Lien
1-10	Parcours	<p>Je m'appelle Justine, je suis en stage, en formation actuellement avec la MFR de Y. Alors avant, j'étais dans l'hôtellerie-restauration. Donc rien à voir avec maintenant.</p> <p>En fait, quand j'étais à l'hôtel, forcément, j'étais là pour le besoin du client mais je voulais... je voulais apporter mon aide un peu plus. Souvent, un client ça vient, ça repart et on les voit plus du tout. Au pire des cas, c'est les habitués. Mais ce n'était pas ce que je cherchais réellement alors que là maintenant, l'aide à domicile, je sais que je peux être à leurs besoins plus importants en fait. Plus utile que dans un hôtel où c'est juste pour les vacances, on va dire. C'est bien de changer de côté, toujours travailler avec des personnes, mais aussi leur apporter plus de besoins, être plus présente pour eux et aussi pour moi parce que j'aime bien leur donner quelque chose qui pourrait leur apporter de l'aide ou qui pourrait aussi les aider à aller mieux dans leur vie.</p>	
11-24	Acct visé	<p>La raison du choix de cette formation c'est parce qu'avant d'être dans l'hôtellerie j'étais en apprentissage d'agriculture à la MFR d'Yzengremer. Comme je connaissais déjà le milieu de la MFR, j'ai préféré choisir celle de Y, vu que je connais déjà un peu comment ils travaillent avec nous. Et puis c'était un plus, pour moi-même, de ne pas arriver dans un monde inconnu. Là, je savais déjà à peu près comment ça allait se passer. Et puis, je n'ai pas été déçue.</p> <p>Au début, je pensais m'orienter en structure, dans un hôpital pour les retraités, tout ça, et finalement, j'ai changé d'avis, en faisant mes stages et j'ai plus aimé être à domicile qu'être dans une maison de retraite puisque le lien, le lien à domicile, il est plus proche qu'en maison de retraite. En maison de retraite, je n'ai pas eu le temps de les connaître. Je n'ai pas eu le temps de discuter avec eux parce qu'il faut aller plus vite et puis il fallait... J'ai préféré vraiment à domicile. On a le temps d'échanger des discussions. J'ai le temps de bien savoir leurs besoins. On a le temps vraiment d'établir une relation de confiance et de savoir ce que ce qu'ils veulent vraiment, ce qu'ils attendent de nous. C'est vrai que c'était plus facile et puis plus agréable quand même. Enfin, au moins ils voient du monde. Et puis on n'est pas que simple passage "Bonjour et au revoir".</p>	
25-34	Parcours	<p>La seule expérience que j'avais avant d'entrer dans cette formation, c'était sur l'entretien, sur l'entretien des ... enfin, le ménage tout ça mais sinon après, non, je n'avais pas forcément d'expérience. Après, je sais que ma mère... ma mère, elle parle beaucoup du</p>	

			métier vu qu'elle est dans le même milieu. Donc, j'entends beaucoup parler de ce qu'elle fait, de ce qu'il s'est passé. Donc, ce n'est pas trop inconnu en fait. Je savais vraiment ce à quoi je pouvais m'attendre. Ça ne m'a pas fait, malgré son expérience à ma mère, ça ne m'a pas... je n'ai pas changé d'avis. Je voulais vraiment continuer dans cette branche. Et puis, finalement, c'est ce que je voulais vraiment, réussir la formation. Je l'ai obtenue parce que je vais commencer mon contrat. Je vais signer mon premier contrat le 31 mai. Donc c'est que ça m'a vraiment bien aidée. J'ai commencé à travailler à l'entraide familiale d'Abbeville.	
35-41	Formation	F-CONV	Tout au début de la formation, c'était un peu d'angoisse, et aussi un peu de enfin... Comment expliquer ? Bah en fait, plus on avançait dans nos cours, plus je me suis dit que je n'avais pas encore vu comment ça se passait en domicile. Donc j'avais une image un peu compliquée parce que j'avais aussi des retours de mes proches qu'à domicile c'était dur, que ce n'était pas... Enfin ! que c'était un métier dur. Et finalement, en faisant mes stages, non, je n'ai pas trouvé ça dur. Ce n'est pas ... J'ai eu vraiment ma propre image mais pas celle que les gens peuvent mettre dessus. Donc, j'ai continué et puis finalement je ne me suis pas trompée.	
42-45	Acct Vise		Le fait de retourner en formation ne me faisait pas du tout quelque chose de particulier. Non pas du tout. J'avais eu un peu de repos. J'ai été un peu au chômage entre l'hôtellerie-restauration et la formation. Donc ça m'a remis dans les horaires, dans... comment expliquer ? dans... enfin, avoir un projet déjà, suivre un projet, suivre un objectif.	
46-55	Stage	F-CONV	Pour la recherche de stage au début, j'ai regardé sur Internet plusieurs adresses autour de mon secteur. Donc, j'en avais noté quelques-unes et puis je suis allée voir une par une. Ça a été simple parce que, tous mes stages, je les ai trouvés sans difficulté. Je me suis déplacée avec une lettre de motivation et un CV. Ils m'ont donné un rendez-vous et je me suis présentée, je leur ai expliqué le pourquoi : pourquoi je suis là, pourquoi je recherche un stage. Et puis ça s'est déroulé... Par la suite, j'ai donné mes conventions de stage et puis après c'était parti. Ce que j'ai privilégié, c'est le kilométrage entre chez moi et le lieu de stage. Après, maintenant, quand j'y pense, j'aurais dû sélectionner... enfin, j'aurais dû en faire plusieurs. Et puis vraiment, bien choisir la bonne. Parce que j'ai eu mon premier stage, que je n'ai pas très apprécié. Donc j'aurais dû aller voir un peu plus loin. Et puis vraiment, bien choisir mes stages.	
56-61	Stage	F-CONV	Je ne pouvais pas savoir avant d'être dans la structure, pas vraiment, mais bon, j'aurais préféré, avoir un peu plus de chances. Enfin, j'aurais préféré qu'on m'en parle un peu plus. Et on ne sait pas, ça ne s'est pas passé comme ça, c'est qu'on m'a dit : "Oui" tout de suite. Et ça s'est fait tout de suite et je n'ai pas eu le temps de leur poser de questions. Je n'ai pas eu le temps de regarder comment ça se passait et j'ai été déçue. Je recommanderai de bien choisir ses lieux de stage pour bien apprendre le métier, que ça corresponde bien à la formation et à ce qu'on a besoin d'apprendre.	
62-65	FOAD	F-CONV	Au début, j'ai trouvé ... ça m'intéressait de faire des cours à distance. Vu que j'ai quand même 3/4 d'heure de route pour aller de Mers jusqu'à chez moi. Donc, je me suis dit que faire un peu de cours à distance, pour moi ça me coupait un peu de la route. Et puis finalement, à part quelques problèmes de connexion de Walter. A part ça, ça a été. Je suis assez à l'aise avec le numérique.	
66-74	Stage	R	Mon premier stage était la maison de retraite de Oisemont. Mon 2e stage était à l'école petite enfance de Oisemont. Et pour l'aide à domicile, c'est l'entraide familiale d'Abbeville. Oui, c'est assez proche de chez moi. J'aurai un contrat avec l'entraide familiale où j'ai fait mes stages. Et oui je travaillerai dans mon	

			secteur, les villes proches de mon adresse, autour de chez moi. Je travaillerai autour de chez moi. En maison de retraite, ça ne s'est pas très bien passé. J'ai vu des choses qui m'ont choquée. Je n'ai pas apprécié d'être dans ce milieu-là parce que je ne suis pas comme ça. Enfin, je ne voulais pas prendre partie de ce qui se passait là-bas, je ne voulais pas non plus être... avoir la même image qu'eux parce que ce n'était pas possible.	
75-79	SIT-INT	EVAL	Après, en petit enfance, moi personnellement, pour moi, ça s'est très bien passé. J'ai fait des activités avec les enfants, j'ai participé à leurs devoirs mais, les maîtresses et la directrice, ce n'était pas... Elles n'ont pas osé me dire ce qui n'allait pas en face. Ils ont préféré le dire à ma formatrice et je suis tombée un peu de haut. J'étais un peu déçue de leurs réactions. J'aurais préféré qu'ils me le disent pendant mon stage pour que je puisse améliorer les points à améliorer et ils l'ont pas fait.	DLM LS
80-92	Stage	R	Et pour l'aide à domicile, je n'ai vraiment rien à dire de spécial et ça s'est vraiment très très bien passé. J'ai vraiment apprécié ma tutrice qui m'a beaucoup fait voir sur tout dans plein de choses. Elle m'a conseillée, elle m'a orientée. J'ai aimé... j'ai aimé les personnes que j'ai rencontrées chez eux. Il y a beaucoup de personnes qui m'ont... oui, qui étaient vraiment sympas, ils m'ont bien accueillie chez eux. Ils m'ont fait confiance. Donc, oui j'ai hâte de les retrouver et c'est bientôt ! Alors, en aide à domicile, j'ai réalisé les toilettes, le ménage, l'aide au repas. Je les ai accompagnés pour faire leurs courses, je les ai accompagnés pour aller chercher leurs médicaments. Certaines personnes, je les ai orientées sur... pour rechercher un médecin ou pour rechercher une aide un peu spécifique. Qu'est-ce que j'ai encore fait ? Bon, après, je ne sais pas. Après, beaucoup de discussions. Peut-être, après, si je passe en maison de retraite, à part le ménage, c'est tout ce que j'ai eu le droit de faire. Et puis, à l'école maternelle, je les ai aidés à leurs devoirs, je les ai accompagnés à une activité sportive et une activité coloriage. J'étais présente pour la récréation. Je les ai emmenés une fois à la bibliothèque.	
93-98	Stage	Acct	Sur toutes les activités, ce que j'ai apprécié, c'est... la toilette. C'est ce que j'ai apprécié le plus parce que je sais que ça leur fait... je sais que c'est un besoin vital pour eux. Et ça se ressent, et ça leur fait du bien, et aussi j'ai bien aimé, c'est de les accompagner pour faire leurs courses ou rien qu'une petite promenade dans leur jardin. Tout ça, oui, c'était bien. On a pu échanger, je leur ai parlé, ils m'ont parlé. C'était vraiment bien, oui. Et puis vu que c'était un moment où il a fait beau temps, du coup ça se voyait pour eux que c'était agréable.	
99-114	Stage	F- CON V	Les activités où je suis le moins à l'aise c'est peut-être au niveau de la prise de repas. Quand ils ne veulent pas manger. Enfin, certaines personnes en difficulté de manger. Alors, quand ils refusent, on ne peut pas non plus les laisser sans manger et le fait d'insister, ça me mettait mal à l'aise. C'était vraiment... Il fallait vraiment qu'il mange, donc il fallait insister. Ça ne me plaisait pas, ça me mettait mal à l'aise. Je ne voulais pas les forcer mais pour leur bien je savais qu'il fallait le faire donc... Ce n'était vraiment pas facile. C'est ce moment-là où je n'étais vraiment pas très à l'aise. C'est ma tutrice qui m'a aidée vu qu'elle était présente. C'est elle qui a pris ma place. Après, ce qu'elle m'a conseillé : "Faut vraiment qu'elle mange" donc on ne peut pas dire... on ne peut pas laisser tomber et revenir demain. Ça, je suis consciente alors elle m'a dit d'essayer de l'amadouer : "Si vous mangez tout, vous aurez un dessert". Faire comme un enfant... Enfin pas de la considérer comme	

			un enfant mais enfin les récompenser avec un dessert s'ils ont vraiment tout mangé, ou récompenser avec autre chose. Essayer de les... ou même essayer d'apaiser aussi la situation parce que pour certaines personnes, peut-être que le moral il n'est pas là. Donc essayer de leur changer les idées au moment du repas. Ou apporter un peu plus de... ou leur proposer vraiment un repas qu'ils veulent, avec de la couleur ou quelque chose, un goût qu'ils aiment vraiment bien. Et puis, bon, avec elle ça a l'air de marcher et après, je vais prendre ses conseils et puis j'essaierai.	
115 - 124	Stage	Acct	Par rapport aux compétences, je me vois... par rapport au début forcément, je vois que c'était pas du tout ça. Maintenant, aujourd'hui oui, je vois que je me suis vraiment beaucoup améliorée sur tous les... sur certains points. Après, il y a d'autres points, oui forcément, il y a un manque de pratique. Je n'ai pas pu tout découvrir en stage. On pratique beaucoup en formation mais c'est vrai que si ça va arriver là pendant mon contrat, je sais que je pourrais demander de l'aide à quelqu'un qui travaillerait avec moi. Et puis je pense que beaucoup, beaucoup, beaucoup pratiquer, oui je pense que ça m'aiderait après par la suite. Mais sinon, après, certains points, oui, je les sens acquis. Enfin, il y a plus, j'ai plus de... j'ai plus de problèmes avec ça ... certains trucs. Après ça non, ça, après, je pense que ça irait. J'ai le sentiment d'avoir besoin d'avoir un peu plus d'expérience.	
125 - 135	Stage	Acct	Le stage m'a permis d'apprendre des choses sur moi-même, ma timidité. Enfin je savais que j'étais timide, mais ça m'a permis de l'être moins. D'oser... oser plus aller vers la personne. Après, oui, j'ai découvert, déjà rien que pour la toilette... je ne pensais pas que j'aurai été capable de la faire et finalement si, ça ne me pose pas problème de faire une toilette. Après, oui, j'ai découvert aussi que, enfin... comment expliquer ? Après, j'ai une petite, une toute petite gêne envers les hommes, sur leur toilette, qu'il va falloir que je fasse quelque chose pour m'adapter mais sinon... enfin on verra. Je verrai la prochaine fois. J'étais pas du tout à l'aise envers les hommes, non pas du tout donc, faudra que je remédie à ça et... il faudrait que j'en parle avec ma tutrice vraiment. Comme enfin, avec ma tutrice, je suis toujours en contact avec elle et elle m'a toujours dit "Si t'as un souci et que je suis dans le coin, tu m'appelles. Je peux faire un petit détour et t'aider si vraiment... si besoin." Oui peut-être, oui. Il faudrait que je lui pose la question, à ma tutrice.	LS
136	Stage	Acct	Sur le stage et ma relation avec les autres je ne sais pas trop comment répondre.	LA
137 - 158	MFR	R	A la MFR, on a fait beaucoup d'activités. On a fait... On a appris à faire les protocoles du ménage, donc on a beaucoup pratiqué. On a pratiqué aussi sur le matériel médicalisé. On a beaucoup fait de mises en situation aussi. C'est-à-dire qu'il y avait quelqu'un qui a fait le rôle d'une personne aidée. Après, il y avait une personne qui a fait le rôle de l'ADVF et il y avait notre formatrice à côté qui nous regardait faire. Par exemple, on faisait comme si on rentrait pour la première fois chez une personne aidée, il fallait qu'on se présente, d'où on venait... Enfin, on faisait la situation comme si qu'on rentrait chez quelqu'un en fait pour la première fois, donc on regardait dans le carnet de liaison pour savoir sa pathologie, savoir son besoin, pourquoi on est là. Donc fallait faire tout ça en mise en situation réelle. Donc on avait tous les matériels à disposition, et puis on faisait tout ça, chacun notre tour, donc c'est pareil	

			<p>ça...Les moments pratiques nous ont... On a beaucoup appris et on a aussi beaucoup rigolé parce que c'était vraiment bien. On a vraiment bien ri.</p> <p>Après sinon c'est beaucoup de choses à l'écrit. On apprend beaucoup sur les pathologies, les connaître par coeur. Notre formatrice, elle nous parle beaucoup des personnes atteintes d'une pathologie, donc elle nous explique vraiment comment elle se comporte, comment il faut se comporter avec elles. Enfin, elle nous explique vraiment du début jusqu'à la fin. On a vu tous les niveaux de la personne aidée. Donc celle qui a le plus besoin et le moins besoin possible. On a vu aussi sur la fin de vie. Parce qu'il faut qu'on sache comment s'adapter, comment se comporter et aussi comment réagir. Et puis oui, sinon pour l'instant oui, on en a fait que.... On a fait aussi des activités fiches techniques. On a fait des fiches de protocoles, des fiches vraiment à retenir qu'on a affichées en salle. Et comme ça, ça nous permet de faire des petits pense-bêtes. Si vraiment on a un trou, on lève les yeux et on peut regarder facilement. Et puis à force de relire, de lire et de... ça, ça rentre plus facilement.</p>	
159 - 161	MFR	F- CON V	Les activités où je suis plus à l'aise, c'est le côté pratique. J'apprends mieux en pratiquant et en observant, que lire et écrire et retenir. C'est... c'est quand il y a à retenir. Bon, c'est un petit peu plus compliqué. Donc je préférerais pratiquer.	
162 - 167	MFR	F- CHOI X	Les activités les plus utiles... oui, c'est surtout pour l'utilisation des matériels médicaux. C'est vraiment important de savoir comment bien les utiliser et surtout quand on sait que ça peut nous arriver de devoir les utiliser et si, vraiment, on ne sait vraiment pas, c'est dangereux pour la personne. Donc, là de savoir le faire, c'est une garantie aussi pour une sécurité pour la personne aidée. Et pour moi aussi, même les gestes et postures, tout ça, on les a appris pour nous, pour pas qu'on s'abime le dos ou les jambes.	
168 - 173	MFR	F- CON V	Au centre de formation, le plus utile c'est la formatrice avant tout, parce que sans elle, on n'aurait pas pu savoir tout ce qu'on a appris actuellement. C'est elle qui nous met les situations en place, c'est elle qui nous donne les idées comment apprendre, c'est elle qui nous donne les cours, qui nous parle de ... c'est elle qui nous a orientés sur les cours qu'on doit apprendre, tout ça. Donc c'est vrai que s'il n'y avait pas de formatrice, je ne sais pas comment on aurait pu faire. Et même, avec le matériel pareil, si on n'avait pas eu le matériel, sur feuille, ça aurait été compliqué de comprendre.	
174 - 175	MFR	Acct	Les activités de formation au centre ne m'ont pas permis d'apprendre des choses sur moi-même... Bon je ne sais pas, je ne pense pas particulièrement. Non, pas particulièrement, non.	LS
176	MFR	Acct	Non pas forcément non plus sur ma manière d'être en relation avec les autres.	LA
177 - 188	SIT INT	Echa nge	Oui, le groupe ça aide quand même, parce que le fait d'être plusieurs on peut s'entraider entre nous. Après, il faut aussi qu'il y ait une bonne entente. Pas qu'il y ait de conflit non plus et qui... Et on n'est pas beaucoup, on est neuf, mais on n'est pas séparé en deux. Il n'y a pas un groupe par-là, un groupe à droite ou à gauche, on est vraiment ensemble. On est vraiment tous ensemble, on s'aide, on se pose des questions. Enfin s'il y a quelqu'un qui sait plus, on se pose des questions. On a un groupe. On s'est créé un groupe Facebook où on peut vraiment se parler à tout moment, quand il y a quelque chose, quand il y a quelqu'un qui a besoin et au	LS LM

			moins, il y a toujours quelqu'un qui peut répondre aussi à nos besoins ou nous rappeler quelque chose qu'on aurait oublié. Après, on a aussi une personne... Il y a une déléguée, donc la déléguée, c'est elle qui... ça aide aussi beaucoup parce que, quand il y a vraiment quelque chose qui ne va pas, c'est elle qui prend la décision s'il faut en parler ou... Au moins, comme ça, il y a une porte-parole, comme ça tout le monde est clair. C'est juste elle qui va dire ce qui manque et puis voilà. Comme ça, il n'y a plus de problème.	
189 - 193	MFR	acct	Ah oui, les activités à la MFR, ça m'a appris beaucoup de choses quand même sur le secteur professionnel. Déjà de voir les lieux... les lieux... enfin voir les lieux, comment ça se passe. Chaque lieu à domicile, c'est différent, mais oui ça apprend beaucoup de choses d'être en formation, d'avoir pratiqué et se retrouver en stage. Oui, ça aide quand même. On sait où on va et on n'est pas perdu, on sait : "Ah ça, je l'ai vu en formation" donc c'est plus facile à pratiquer par la suite, oui.	LM
194 - 209	FOAD	R	Alors, quand on est à distance, on est sur le site Walter MFR. Ce sont des activités à l'écrit, des questions-réponses, des vidéos à regarder, des tests, beaucoup de textes à lire avec des explications et c'est plus sur la nutrition, l'hygiène et la propreté. Et on a une activité à faire en 2 ou en 3 vendredis, ça se passe tous les vendredis. A la fin, nous avons une évaluation, donc avec tout ce qu'on a appris avant eh bien, ça nous permet de répondre à l'évaluation qu'on envoie à S. Noël. C'est elle qui nous évalue, si on a compris le sujet ou s'il y a des choses à corriger. Après, on peut avoir des activités en dehors, comme réfléchir... comme donner un menu... Quelle sorte de menu on peut donner à un enfant de 2 ans ou quelle sorte de menu, on peut donner à une personne diabétique. Enfin, c'est vraiment plus des activités de ce type-là. Oui, c'est plus des activités de recherche, et à retenir quand même parce que c'est important aussi de savoir la nutrition de n'importe quelle situation. Bah c'est beaucoup plus sur le PC donc non. Dans les activités à distance, c'est La nutrition qui me paraît vraiment utile. Ça reste... enfin, c'est beaucoup à savoir pour notre métier parce que c'est vraiment important aussi de savoir qu'est-ce qu'il faut donner, qu'est-ce qu'il ne faut pas donner. Aussi sur les dates... comment expliquer ça ? Sur la propreté des aliments, la propreté de l'environnement et l'hygiène aussi, qui est vraiment important aussi. Oui, c'est tout ce qu'on a vu.	
210 - 215	FOAD	F- CHOI X	Oui, je ne suis pas plus à l'aise sur une activité qu'une autre. Celle où je suis plus à l'aise, c'est plus tout ce qui est propreté et hygiène. Après, je suis moins à l'aise sur tout ce qui est sur la nutrition. Il faut encore que je me mette à fond dedans. J'ai encore des trucs... Ce n'est pas que je ne comprends pas mais c'est que j'ai du mal à retenir. Donc il faut vraiment que je me mette à fond dedans, avant le diplôme quand même, c'est important. Je suis moins à l'aise sur les propositions de menus et par peur de confondre... de confondre ou d'oublier quelque chose.	
216 - 219	FOAD	F- CON V	J'appréciais, oui et non, les activités à distance. Oui, parce que pour le fait qu'on est à la maison, c'est vrai que c'est bien aussi. Et non parce qu'il y a eu beaucoup de soucis sur le site, il y a eu beaucoup de bugs. Il y a eu beaucoup d'exercices qui n'ont pas marché donc ça nous a retardés un peu. Mais sinon, à part ça ? Sinon oui, j'aime bien aussi les activités à distance.	

220 - 224	FOAD	Acct	Oui, j'ai quand même appris des choses sur moi. Parce que quand même on a fait une activité cuisine. J'avais oublié de le préciser mais tous les jeudis, on allait en cuisine, pour apprendre à faire des petites portions. Des petits menus en petites portions, donc oui, c'est des choses que j'ai cru ne pas savoir faire et finalement que j'ai réussies. Dans ce que je faisais à distance je n'ai pas appris sur moi.	LS
225 - 232	*FOAD	Acct	Les activités, oui ça crée des liens, oui. Pratiquer en formation, ça a créé des liens parce qu'il fallait qu'on fasse confiance aussi l'un à l'autre. A distance, oui, ça crée aussi un lien. Parce que bon, quand il y avait aussi quelqu'un qui ne comprend pas un exercice, bon on peut demander aux autres. Et puis après, en stage, je n'y arrive pas forcément à part juste demander si le stage s'est bien déroulé mais sans plus. Après, le lien oui, il a été créé, mais bon pas avec la classe, ceux en formation. En stage, on est tout seul, chacun de notre côté donc forcément on n'est pas... on ne se voit pas entre deux. Enfin, on se voit que pendant la formation. Le lien il est plus en formation qu'en stage. Après oui j'ai le lien dans mon stage, ma tutrice ou les personnes aidées, tout ça oui.	LA
233 - 236	SIT INT	Retur Stage	Quand on revient de stage, on parle de notre stage avec notre formatrice, on fait un bilan. Donc si ça a été, les choses qui ont été, les choses qui n'ont pas été, si c'est acquis ou pas acquis. Quand on arrive en stage, pareil souvent, j'ai dit à ma formatrice : "Bon cette semaine on a appris ça, ça, ça..." Et puis, elle a dit : "Si t'as appris ça, tu peux le pratiquer." Elle me laissait faire. Et puis enfin voilà !	LM
237 - 239	FOAD	Acct	On a une plateforme pour communiquer, c'est sur Gmail, Hangouts, je sais plus. On est tous quand on fait des réunions vidéo avec S. Noël, savoir si, enfin, on peut lui envoyer des e-mails pour savoir des choses ou si pour nous informer, on l'envoie par mail et tout le monde le reçoit.	LA
240 - 248	SIT INT	Retur stage	Oui, tous les 15 jours. On avait un stage et notre formatrice, elle appelait notre tutrice pour avoir des informations sur notre stage, tout ça. Quand on revenait en formation, on faisait le bilan de tout ça. C'est la formatrice qui appelait la tutrice et c'est ma formatrice qui lui posait des questions. Et la tutrice disait... répondait si ça allait, si ça n'allait pas, s'il fallait les revoir plus ça, sur des points, plus à refaire des points plus ou moins. Enfin tout. Je n'avais pas accès en direct à ces éléments-là. Je ne savais pas. Ce n'est qu'en rentrant de stage que notre formatrice, elle nous disait ce que notre tutrice avait dit. Non, c'est bien moi je trouve que c'est bien, comme ça on peut aller... si elle avait précisé des points à revoir, sur le prochain stage, je savais qu'il fallait que je m'applique plus dessus.	LA
249 - 251	STAGE	F- CON V	Mes tuteurs de stage, j'étais toujours avec eux. Ils m'ont fait observer, ils m'ont fait beaucoup observer, m'ont fait beaucoup pratiquer. J'étais libre de poser toutes sortes de questions. Et puis ma tutrice, elle a su quasiment me répondre donc...	
252 -	MFR	F- CON	A la MFR, aussi j'ai été accompagnée. Ben, on n'est pas tout seul. Enfin je veux dire : si on a une question à poser tout ça, notre formatrice, elle faisait tout pour nous répondre. Si on voyait qu'on ne comprenait vraiment pas, elle cherchait pour vraiment qu'on	

260		V	comprene. Ou elle nous faisait voir ou elle nous présentait une vidéo, par exemple, ou des photos pour savoir comment c'est vraiment. Pour qu'on se rende compte des choses. Elle nous a bien mis, enfin... elle nous dit vraiment comment ça se passe, comment ça va se passer pour le diplôme tout ça. Donc oui, on se sent vraiment bien accompagnés. Ça nous a vraiment bien précisé les choses. On nous a bien dit comment ça va se passer, comment nous on doit se comporter, tout ça. Donc c'est vrai que ça aide beaucoup. On ne se sent pas tout seul.	
261 - 266	Forma - tion	F- CON V	Ah oui, oui, le groupe c'est beaucoup de soutien aussi parce qu'on essaie de se rassurer l'un à l'autre. On essaie aussi de se féliciter parce que c'est vrai, ça fait du bien aussi de... Enfin, quand on est soutenu comme ça. Enfin, même quand il y a un exercice, qu'on n'y arrive pas et puis peut-être une semaine après on y arrive, les autres ils sont contents, ils nous félicitent. Ou si vraiment il y a quelque chose qu'on n'arrive vraiment pas à faire, on a toujours l'aide de quelqu'un, il y a toujours quelqu'un pour nous aider. Et puis vice versa. On s'aide vraiment beaucoup.	
267 - 286	Forma - tion	Acct	La formation a participé à mon développement professionnel. Bah j'avais un but. Mon but c'était de travailler avec les personnes aidées, donc mon but, je vais dire qu'il s'est accompli parce qu'en fait malgré cette formation, ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses que je ne connaissais pas et que je ne me suis jamais imaginé que ça pouvait exister. Donc j'ai vu beaucoup de choses, j'ai appris beaucoup de choses, j'ai apprécié des choses. Il y a des choses moins bien forcément parce qu'on n'est pas tous... Y'a des choses un peu plus compliquées mais c'est vrai que... Oui, enfin, ça m'a vraiment bien appris beaucoup sur le métier et.... Ah oui bien sûr. Oui, je sais que j'ai encore plein de trucs à apprendre. Je vais le découvrir en milieu professionnel avec le temps. Mais oui, je ne sais pas, je ne peux pas dire que j'ai appris à 100 % mais... sur les choses que j'ai encore à apprendre peut-être plus sur prendre l'habitude... Je ne sais pas trop, en fait les choses que j'ai encore à apprendre... Tout ce que j'ai vu en formation, on va dire, que c'est à peu près ça. Mais après, dans le milieu professionnel, je pense que je verrai des choses aussi que je n'ai pas encore vues. Comment on se comporte... comment réagir face à une personne qui est en fin de vie ? Ça, je ne l'ai vraiment pas vu réellement. Enfin, je n'ai pas eu l'occasion de voir enfin, je préfère même jamais le rencontrer mais je sais que si ça va tomber, je ne serai pas prête. Ça ne s'apprend pas, je pense. Je pense que c'est... malheureusement, c'est la vie. C'est comme ça. Et, en formation, on ne peut pas l'apprendre. On ne peut pas dire... Il faut en faire l'expérience. Même pour pouvoir en parler, tant que je ne l'ai pas vu, je ne pourrais même pas en parler. Enfin je ne saurais pas quoi dire et même je ne saurais même pas comment je vais réagir. Je ne sais pas. Donc oui, j'ai encore des trucs à apprendre.	
287 - 291	Forma - tion	Acct	La formation a participé à mon développement personnel, oui. Prendre un peu plus confiance en moi. C'est ce qui manquait un peu. C'est tout, je dirai, plus la confiance. La confiance en moi en général. J'ose plus faire des choses nouvelles, oui, plus faire les choses nouvelles et aussi, je veux toujours en savoir un peu plus. En fait, avant je me stoppais sur ce que je savais déjà, mais maintenant, je voudrais savoir un peu plus.	LS
292 -	Forma	Acct	Je rentre plus facilement en relation avec les gens, oui aussi, j'ose plus, enfin... vu que j'étais un petit peu timide, je n'osais pas trop poser de questions. Maintenant que ça s'est un peu amélioré, j'oserai plus poser des questions. En posant des questions, on avance	LA

295	tion		aussi, on ne peut pas rester sans réponse, en fait. Donc en sachant qu'on peut poser des questions, ça permet d'avancer aussi.	
296 - 302	Forma tion	Acct	Oui, la formation a répondu à mes attentes par de nouvelles connaissances, un nouveau point de vue sur les personnes aidées parce que c'est vrai, même sur les pathologies, il y a beaucoup de trucs que je ne voyais pas comme ça et que maintenant je le vois autrement. Je me rends compte sur beaucoup beaucoup de choses plus importantes, en fait, sur les questions sur la santé, de même, même moi, personnellement, je ne m'en rendais pas compte que c'était vraiment important l'alimentation. Même sur autre chose, sur nos produits d'hygiène, admettons, tout ça, je ne me rendais vraiment pas compte. Et c'est vrai que ça m'a ouvert beaucoup les yeux sur beaucoup de choses.	LS
303 - 308	Forma tion	Acct	Par contre, j'aurais quelque chose à dire, c'est sur les prochains stagiaires. Que s'ils rentrent dans cette formation-là, ils ne le regretteront pas. Oui, c'est une bonne formation, oui. Elle m'a beaucoup été utile. J'ai pu décrocher et je vais pouvoir décrocher un contrat. J'attends la remise des diplômes, en fait. Enfin la réponse des diplômes et comme ça je pourrais aller signer mon contrat. Alors moi je le passe le 20 mai et on aura les résultats le 25 il me semble. C'est pour ça. On est beaucoup à en parler, il y a beaucoup de stress.	

Annexe 37 - Alexia

**** *Nom_Alexia *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADFV3 *POSTURE_Orientation

L	T	ST	Verbatim
1-25	Parcours		<p>Avant, je travaillais en service civique pendant 8 mois... enfin j'ai fait 7 mois dans une mairie, au Bourdin. Et j'étais... je travaillais en communication événementielle pour les événements de l'été parce que l'été, souvent, ils font des événements dans ces communes-là. Ils avaient besoin de personnes pour créer des événements et ils avaient besoin en communication événementielle. C'est moi qui ai fait la communication pour les événements avec les personnes âgées et avec les enfants, petite enfance. C'était le mercredi et, pendant l'été, c'était moi qui étais avec eux, et cetera. Et j'ai fait des événements avec les personnes âgées. J'ai beaucoup beaucoup eu de contact avec les personnes âgées parce que je faisais aussi la communication. Donc je faisais la communication, j'étais avec eux et aussi derrière un écran donc je faisais des courriers. Je faisais par exemple sur Facebook, les réseaux sociaux. Et les réseaux sociaux c'est bien, c'est ce qui me plaisait au début, mais le vrai contact humain, c'est plus important et c'est comme ça que j'ai voulu travailler avec les personnes âgées. J'ai passé un Bac pro "Microtechniques" à D.Bah en fait, depuis le début, depuis mon Bac, ça ne me plaisait pas depuis ma 2nde. Dès que j'ai commencé, ça ne me plaisait pas. Vu que j'avais de bons résultats, les formateurs ils ne voulaient pas que je change. Ma mère, elle a dit : "Bah ce n'est pas grave, tu continues. Les formateurs ils veulent que tu restes donc tu restes". Je n'ai pas eu trop le choix. Je suis restée. Après, j'ai continué en BTS, pareil, dans la microtechnique. Mais je n'ai pas aimé non plus. Je me suis dit : « Ça ne sert à rien que je gâche encore 2 années dans quelque chose où je sais que je ne vais pas travailler dedans plus tard." Donc j'ai arrêté. Ah, les 8 mois en service civique ! En fait, je devais faire 8 mois, j'en ai fait que 7 parce que j'ai commencé la garantie Jeune à Y. C'est la mission locale. Ils me permettaient de trouver cette formation donc j'ai arrêté. J'ai arrêté parce que la communication événementielle c'était bien mais je savais que ce n'était pas ça que je voulais faire. Je suis entrée 2 mois après en formation.</p>
26-51	Acct Visé		<p>En fait, depuis très très longtemps, je cherchais une formation pour être diplômée vraiment dans ce domaine-là, parce que sans formation, on ne peut pas travailler avec les personnes âgées. Et j'ai toujours voulu être auxiliaire de vie... Enfin, assistante de vie aux familles. Et en fait, j'avais peur des personnes qui avaient des pathologies ou des personnes qui étaient un peu méchantes. Enfin, j'avais peur et j'ai parlé à des auxiliaires de vie et ça se passe très bien. Donc je me suis dit : "Il faut que je me lance, il faut que j'essaye."</p> <p>La MFR, j'en avais déjà beaucoup entendu parler. Je connaissais des personnes qui avaient fait des... je sais plus comment ça s'appelle mais c'est pour faire de la petite enfance. Et ils m'en avaient vraiment bien parlé, que la MFR c'était vraiment bien, les personnes encadraient bien, qu'elles apprenaient bien et cetera. J'en avais entendu parler vaguement. Après, ma mère, elle m'avait dit : "Ah mais oui, moi, quand j'étais jeune, j'avais été à la MFR !" Et, elle avait beaucoup aimé aussi. Elle avait appris beaucoup, beaucoup de choses et tout le monde en parle, tout le monde connaît la MFR et ils m'ont tous dit d'y aller. Oui, tout le monde parlait en bien de la MFR, du coup je me suis dit : "Vu que ça a l'air bien, je vais y aller."</p>

			<p>Quand je suis entrée dans la formation, j'avais déjà parlé avec une auxiliaire, même 2 auxiliaires de vie, qui travaillaient à l'ADMR. Et ils m'en ont dit du bien. Après, on m'avait parlé de l'ADMR en très très mal et je ne savais pas vraiment ce que je voulais faire. Enfin si, je voulais aller travailler à domicile ou en structure parce qu'il y a des inconvénients dans les 2, il y a des choses bien dans les 2, donc non je ne savais pas vraiment.</p> <p>Je savais que je voulais travailler avec les personnes âgées ou les enfants parce que depuis très longtemps je voulais travailler avec les enfants, mais le CAP Petite Enfance... ce n'est pas que c'est dur mais après, pour trouver du travail, il n'y a pas beaucoup de choix. Enfin, ils ne prennent pas beaucoup alors que les personnes âgées ils prennent beaucoup plus. C'est durant mon service civique que les personnes âgées... Je n'aurais pas pensé que ça allait me plaire autant. Et au final, c'est vraiment ce qui me plaît et c'est avec les personnes âgées que je veux travailler.</p>	
52-60	Formation	F-CONV	<p>Quand on a fait la réunion d'informations, ils nous ont expliqué tout ce qu'on allait faire. Donc j'étais super contente parce qu'on allait faire de la cuisine. Et en cuisine, j'habitais encore chez ma mère donc c'était ma mère qui faisait tout le temps à manger. Donc j'étais contente parce que j'allais apprendre à faire à manger. Après, pour les transferts, j'avais un peu peur parce que vu que je ne suis pas très grosse, je me suis dit : "Comment je vais faire pour les porter ?" Mais au final, ça va. On apprend des techniques pour pas se faire mal et même pour des personnes comme moi et d'autres personnes qui sont dans la formation, qui sont assez fines, on arrive à porter des personnes plus lourdes que nous. Donc ça va. C'est ça qui me faisait peur. Je me suis dit : "Je n'arriverai pas à porter quelqu'un de plus épais que moi." Et en fait, j'y arrive.</p>	
61-81	Stage	F-CHOIX	<p>Alors, on a 3 stages : on a entretien des locaux, petite enfance, et à domicile. Donc, à domicile, ici, ils nous avaient dit que c'était beaucoup l'ADMR qui cherchait. J'avais demandé à l'ADMR de Y s'ils prenaient, si j'étais la première à demander et ils m'ont dit : "Non, on ne prend personne." Donc je me suis dit : "Tant pis, je vais demander à une autre ADMR." Ils m'ont prise. Donc là, c'est mon dernier stage à domicile, donc j'ai été prise directement. Après, pour la petite enfance, ma belle-mère, elle travaille dans une école. Je lui ai demandé s'ils prenaient des stagiaires. Elle m'a dit : "Oui." et j'ai fait la demande à la mairie, parce que ça se passe à la mairie, pour envoyer le CV, la lettre de motivation. Ils m'ont rappelée, ils m'ont prise. Pour l'entretien des locaux, j'ai été à la clinique de Neuville. Il y a un hôpital de jour où c'est des personnes qui ont des problèmes nutritionnels.</p> <p>Donc, mon stage entretien des locaux, je disais que j'étais à la clinique de Neuville et qu'il y a un hôpital de jour et c'est pour des personnes en surpoids. Ma mère est allée dans cet hôpital de jour. Donc elle était là-bas pour... enfin elle y est toujours, pour essayer de maigrir, essayer de faire des plats plus équilibrés, du sport... Ils voient des psys et cetera. Donc elle m'a dit : "Tu pourrais faire ton stage d'entretien des locaux." Et c'est grâce à elle que j'ai trouvé.</p> <p>En premier, je voulais vraiment voir comment c'était en structure mais même si j'étais en entretien des locaux, j'ai quand même vu le fonctionnement de comment c'était en structure. Même si c'était une clinique privée, j'ai vu comment c'était le fonctionnement. En petite enfance, j'aurais bien aimé être avec une assistante maternelle mais c'était compliqué avec le COVID, donc non. Et le dernier, à domicile, tout le monde parlait de l'ADMR, il y en a en bien, il y en a en mal et j'ai essayé et je me suis fait ma propre opinion.</p>	
82-	FOAD	F-	<p>Ça aurait été 100 % à distance, je ne l'aurais pas fait parce qu'à distance, les cours et tout ça, je trouve que c'est plus compliqué</p>	

98		CON V	<p>derrière notre écran. Mais ce n'est pas pareil pour qu'on se débrouille tout seul, pour qu'on organise nos devoirs, nos journées... enfin, pour qu'on s'organise nous tout seul, on est plus autonome alors qu'ici, si on a...</p> <p>Je préférerais avoir des bouts en présentiel parce que ça ne m'obligeait pas à tout gérer, à tout organiser et c'était un peu ça l'idée. Je préférerais parce que là on fait Walter. Et Walter, c'est des choses qu'on doit faire, soit en une semaine ou en plusieurs semaines. Ça dépend si c'est long, si ce n'est pas long et nous, quand on fait quelque chose sur Walter par exemple, c'est le vendredi. On est en distanciel et nous, on préfère s'avancer tous les soirs comme ça, le vendredi, on a notre journée complète où on est tranquille. On n'a pas besoin d'aller sur l'ordinateur toute la journée. Donc ça me permet de gérer mon temps. Informatique non, mais j'avais peur d'être chez moi et d'être bloquée parce que je n'arrivais pas à faire un exercice, que je n'arrivais pas à faire quelque chose. Donc j'avais un peu peur par rapport à ça, de me dire : « Ça, il faut rendre ça aujourd'hui et je n'arrive pas à le faire." Et non, en fait, ça va parce qu'on est en distanciel mais on peut aussi parler sur un groupe avec S. Resse et S. Noël. Si on n'arrive pas à quelque chose, soit on ne remplit pas, soit on leur demande. Elles nous expliquent mieux pour qu'on y arrive. Ce n'est pas des activités qui sont des activités pièges.</p>	
99-140	Stage	R	<p>Donc, dans mon premier stage, vu que j'étais dans le milieu hospitalier tous les jours, donc c'était tous les matins, on devait nettoyer la chambre, donc la chambre de tous les patients. Donc il y avait une personne qui était en bas et une personne qui était à l'étage et moi j'étais avec la personne qui était en bas. Pendant une semaine, j'ai fait aussi les petits-déjeuners, donc les petits-déjeuners, c'est avant de faire les ménages. Donc ça, c'était la 2ème semaine, j'ai fait des petits-déjeuners. Donc ma tutrice préparait les petits-déjeuners et c'est moi qui les donnais aux personnes directement dans les chambres. Après, on allait faire le ménage et le ménage on passait environ 3 mins dans une chambre donc ce n'est vraiment pas beaucoup, faut se dépêcher, on a juste le temps de faire un petit peu la poussière. Ma tutrice, elle faisait la salle de bain, moi je faisais le parterre et c'est tout. On a le temps de faire que ça. Après, le ménage à fond, je crois qu'ils faisaient chaque vendredi, il me semble. Ça doit être ça. Du coup, le matin, on faisait les chambres jusqu'à 11h00 à peu près. Après, on faisait des sorties s'il y avait des sorties. Donc on faisait le ménage à fond, on désinfectait tout, on changeait les draps, on changeait les rideaux, on faisait tout à fond. On faisait les fenêtres et cetera. Et l'après-midi, on faisait les espaces publics, les toilettes, l'accueil, les couloirs et les espaces de vie des personnes qui travaillaient là-bas : le bureau des infirmiers, la salle de pause... Ensuite, en petite enfance, donc j'ai fait qu'une semaine parce que la semaine d'après j'avais le COVID malheureusement. Donc, pendant la semaine, c'était au moment de Pâques, donc chaque matin moi j'étais avec les plus petits, les 3-4 ans. J'étais avec l'ATSEM, c'était ma tutrice. Le matin donc j'ai fait tout ce qui était activités pour Pâques. Il y avait aussi pour l'automne. Donc on avait une activité pour Pâques : il fallait faire des petits lapins. Ils peignaient le lapin, il y avait un pot pour mettre les oeufs. Ils peignaient le pot. Je crois qu'on faisait aussi une fleur avec du papier Crépon, donc on avait chacun nos ateliers, quelqu'un à l'atelier lapin... Moi je crois que j'avais l'atelier crépon. Et on avait chacun un groupe d'enfants et après, les enfants tournaient entre les ateliers. On en avait à peu près 8 par atelier. Après, l'après-midi, ils dormaient donc on n'avait pas grand-chose à faire. On était dans la salle, on les surveillait. Sinon on allait avec eux aux toilettes pour les aider à s'habiller, se déshabiller, à s'essuyer, à se laver les mains. Et après, quand on a fini la sieste, la maîtresse alors lisait une histoire. Le 3ème stage, j'y suis toujours là. En fait, ma tutrice c'est la maman d'une ancienne personne qui était dans l'autre formation et qui a dû arrêter. Et</p>	

			<p>enfin, c'est compliqué. En fait, la personne qui a arrêté, elle ne l'a pas dit à sa mère. Donc moi ça me met en porte-à-faux. Elle me demandait comment allait sa fille et cetera, et sa fille ne lui avait pas dit. Donc moi, c'est une situation compliquée, ce n'était pas très très facile. Et ma tutrice, elle a fait aussi cette formation-là, mais j'ai l'impression qu'elle ne l'a pas faite parce qu'il y a énormément de choses, les gestes, postures, c'est pas du tout ça. Et les limites professionnelles, parce qu'on apprend beaucoup de choses par rapport aux limites professionnelles, qu'il y a des choses à ne pas dépasser et elle, elle les dépasse. Donc malheureusement pour moi, ce n'est pas un bon stage par rapport à ce que je viens de parler tout de suite, mais sinon c'est un bon stage avec les personnes parce que j'apprends à faire les toilettes. Donc, tous les matins, on fait environ 4 toilettes, on en fait 3 lavabos et 1 à la douche. On fait des préparations de repas. Et l'après-midi, c'est que du ménage. On n'a fait aucune course... enfin, les courses, c'est ma tutrice qui les fait sur son temps de pause. Je ne suis pas avec elle pendant qu'elle les fait parce qu'elle les fait sur son temps personnel. Donc je ne suis pas avec elle. Et les choses qui seraient intéressantes que je ne vois pas, donc les courses, les emmener au médecin et cetera. Elle ne les fait pas sur son temps de travail donc je ne peux pas être là, je ne peux pas voir. C'est un peu bizarre.</p>	
141-164	Stage	Acct	<p>Quand on est arrivé en stage à domicile, on n'avait rien fait par rapport à la personne âgée donc j'avais peur, surtout pour les toilettes et au final les toilettes c'est ce qui s'est le mieux passé. A part avec une dame en fait. Elle ne m'avait pas prévenue, mais elle avait eu un cancer du sein et elle n'avait qu'un sein. Je n'étais pas prévenue, ça ne m'a pas choquée, je n'ai rien dit. Mais la personne, elle était gênée que ça soit une stagiaire qui lave sa cicatrice. Et je voyais bien quand j'ai essayé de la nettoyer à ce niveau-là, elle était gênée et tout. Moi, ça me mettait mal à l'aise, je n'avais pas envie de faire mal, parce que je voyais qu'elle avait mal, je faisais tout doucement. Mais la toilette, c'est quelque chose qui était bien pour moi mais là, j'étais en difficulté. Après, au niveau ménage, c'est bien parce que je suis rapide, je suis bien. Mais là, les personnes, elles ont chacune leur truc. Par exemple, les carreaux, ce n'est pas comme ça qu'on les fait. J'ai été chez une dame, elle me demandait de plier ses draps en trois, donc je les pliais en 3. Il y a une fille, elle était là, elle a retiré les draps pliés en 3 pour les replier en 3. Donc il y a plusieurs choses comme ça où j'ai été déstabilisée parce qu'ils refont les choses à notre place. Donc c'est compliqué parce qu'ils ont leurs habitudes, il faut qu'on les respecte forcément. Mais même quand on les respecte, ils ne sont pas toujours forcément ravis de ce qu'on fait, donc c'est un peu compliqué. Après, pour l'aide au repas, ma tutrice, elle ne m'a pas laissée faire de repas, donc je ne pourrais pas dire. Pour l'entretien des locaux, ça s'est très bien passé, j'étais rapide, j'étais bien niveau hygiène, j'étais bien. Ils voulaient qu'après ma formation je travaille là-bas. Mais moi l'entretien des locaux, ce n'est pas ce qui me plaît le plus. Et petite enfance, pareil, c'était très bien. La communication très bien avec les enfants, ça se passe très très bien. Ils voulaient me prendre aussi et j'ai eu qu'une semaine alors c'était mon stage préféré. La prochaine période de stage, je reste avec la même tutrice. Ce n'est pas super parce que c'est pas du tout... enfin même moi la relation que j'ai avec elle ce n'est pas professionnel parce que je dois mentir pour couvrir sa fille. Je suis dans une situation très très mal. Je l'ai dit à S. Noël : ce n'est pas à moi de dire la vérité à sa mère, donc ça me met...</p>	
165-187	Stage	F- CON V	<p>Je voulais changer de tutrice, mais je n'ai pas eu le temps parce que la personne qui s'occupe des plannings m'a mis avec mon ancienne tutrice et elle est partie en vacances. C'est un peu... c'est un peu difficile. Et si tu lui demandes de voir certaines activités, elle ne te laisserait pas le faire ou le découvrir.</p>	

			<p>Je ne pense pas parce que même par exemple le lit, je lui avais dit que je n'avais jamais fait un lit au carré. Enfin je sais faire un lit, mais le lit qu'on fait chez nous, c'était pas du tout la même chose que faire un lit chez quelqu'un, lit médicalisé au carré et, elle était en train de faire le lit chez une dame et elle m'a dit : "Non mais là tu prends beaucoup trop de temps, ce n'est pas comme ça qu'on fait !" Je lui dis : "Oui, mais nous, on n'a jamais vu faire un lit médicalisé et cetera. Elle a dit : "Bah je ne veux pas le savoir, tu te débrouilles..." et plein de trucs comme ça. Mais le ménage... même la toilette, jamais elle ne m'a montré, jamais elle m'a expliqué comment on faisait. Et limite, elle, c'était moi qui devais lui apprendre alors que je n'avais jamais vu. Elle m'engueulait parce que je faisais mal. A côté, si elle m'avait montré avant, j'aurais peut-être pu réussir. J'en ai parlé avec S. Noël sur plein de choses qui n'allaient pas et elle m'a dit : « Ça ne m'étonne même pas, je savais qu'avec elle ça allait se passer comme ça" parce qu'elle la connaît aussi. Et elle a déjà eu des stagiaires et à chaque fois, les stagiaires, elles essaient de faire de leur mieux. Mais à chaque fois, ça ne marche pas.</p> <p>Après, c'est compliqué parce que vu que je suis stagiaire et qu'ils l'ont depuis assez longtemps dans leur entreprise, je ne vais pas me permettre de la critiquer "entre guillemets".</p> <p>Après, moi, je ne l'ai pas... je ne l'ai pas pratiqué sur une vraie personne mais ici c'est les transferts qui... En fait, ce n'est pas que c'est compliqué mais on a toujours peur de faire tomber la personne ou de lui faire mal même si on fait attention. On a toujours cette peur et pendant mes stages, quand j'accompagnais les personnes, je n'avais pas cette peur. Mais d'un côté je ne les portais pas vraiment, juste les suivais, j'étais là au cas où. Mais c'est vrai qu'on a assez peur de faire tomber les personnes.</p>	
188-203	SIT INT	EVAL	<p>Pour les bilans de stage, en entretien des locaux, pour moi, au niveau du travail, ça s'était très bien passé, mais au niveau de l'équipe, je l'avais dit. Il y avait une équipe pas très bien. Tout le monde essayait de se mettre un petit peu des bâtons dans les roues et pour eux, qui travaillent là-bas, juste moi en tant que stagiaire, je l'ai ressenti et c'était vraiment compliqué pour eux qui travaillent là-bas parce qu'il y a eu un problème d'une personne qui a laissé des excréments dans une chambre et cette personne a dit que c'était une autre, et l'autre a dit que c'était une autre.... Et tous les jours, tous les jours, il y avait des problèmes comme ça où les personnes se rejetaient la faute l'une sur l'autre. Et ça, je l'avais dit et ils m'ont dit : "Tant pis, tant que le travail il est fait" mais au niveau de l'équipe, c'était compliqué et dans le bilan de stage, je l'avais dit. Et sinon, au niveau du travail, ils m'avaient dit que c'était très bien, que j'avais bien travaillé et que si je voulais je pouvais travailler en tant qu'ASH et qu'ils allaient me financer mon diplôme d'aide-soignante si je voulais faire ce métier-là plus tard. Le bilan à l'école maternelle, je ne sais pas parce que c'est S. qui a appelé par téléphone parce que j'étais plus dans l'enceinte de l'établissement avec le COVID. Donc, j'ai eu aucun retour mais j'avais beaucoup parlé avec l'ATSEM qui avait déjà eu des stagiaires et elle m'avait dit qu'avec moi, ça se passe très bien parce que je prenais des initiatives et c'était bien. Et la directrice aussi, je pense que c'était bien parce qu'elle voulait me prendre pour l'année prochaine.</p>	LS LM DLS
204-221	Stage	Acct	<p>Pour le dernier stage, j'ai aucun bilan parce que là j'ai encore une période de stage, donc ça va être à ce moment-là qu'on va avoir un bilan. Mais ma tutrice, je ne sais même pas ce qu'elle pense de mon travail parce qu'elle ne m'en parle pas plus que ça. Les toilettes, moi je pensais bien me débrouiller mais des fois ma tutrice elle me disait : "Non, mais là tu prends trop de temps" ou "Non, mais là..." elle reprenait le truc. Et elle ne me laissait pas finir alors que j'étais dans les temps, je faisais attention, j'écoutais bien ce qu'elle</p>	

			<p>me disait et cetera, mais elle, ça ne lui plaisait pas. Donc je ne sais pas me donner un avis, moi, parce que je n'avais jamais fait avant, donc c'est juste que d'après son avis à elle, c'est trop lent.</p> <p>On a toujours appris les toilettes ici, donc pour les toilettes je ne sais pas. Après, le ménage, même ici ils m'ont toujours dit que c'était très bien, que j'étais très organisée, ordonnée. J'étais rapide. Tout était bien, la petite enfance, tout était bien aussi sauf qu'on travaille avec un baigneur et, avec un baigneur, on a du mal à communiquer. Il y a 2-3 choses, mais on s'en rend un peu vite mais bon, on n'a pas le choix, on ne va pas prendre un bébé. Et pour les personnes âgées, là, on a juste appris les transferts. Et les transferts, c'est plus au niveau de la sécurité de la personne qu'il faut faire attention. Il faut que je fasse attention parce que même des fois, on ne se rend pas compte, on laisse la personne mais parce qu'on sait que ce n'est pas une vraie personne âgée alors que sinon on ferait attention. Mais là, vu que c'est quelqu'un qui est avec nous en formation, on ne pense pas forcément à la tenir ou...</p>	
222-227	Stage	Acct	<p>Alors je ne sais pas pour mon stage entretien des locaux. En fait ils me laissaient beaucoup faire toute seule, j'étais autonome. J'arrivais à me débrouiller toute seule et à trouver des choses à faire toute seule. Avec les enfants, je ne pensais pas que j'avais autant d'autorité. Avec les personnes âgées ? Rien. Ma tutrice elle faisait tout à ma place et dès que je faisais quelque chose, elle reprenait directement, je n'avais pas grand-chose à apprendre vu que c'était elle qui faisait à ma place au lieu qu'elle m'apprenne.</p>	LS
228-254	Stage	Acct	<p>Sur la relation avec les autres, avec les enfants, je savais déjà comment j'étais, comment je communiquais avec les enfants donc ça, ça n'a pas changé. Avec les personnes âgées, on a toute une relation différente avec chaque bénéficiaire où on va. Chaque personne est complètement différente. Il y a des personnes qui sont complètement froides donc faut essayer de s'adapter. Ils arrivent à nous faire confiance parce qu'on sent que vraiment, il y a un malaise et on essaie de la rassurer et cetera. Donc en fait, j'ai appris à m'adapter aux personnes et aux personnes qui sont vraiment... comment dire... qui sont vraiment difficiles. Oui c'est des personnes difficiles... En plus, il y a des personnes qui ne veulent pas communiquer. Donc nous, même si on veut communiquer avec elle, direct ils vont stopper, donc à ce moment-là on ne sait pas trop quoi faire. On est un peu en retrait, on se dit : "Bon, on va la laisser. Peut-être qu'elle ne veut pas parler. Peut-être qu'il n'y a rien à faire de plus". Mais avec certaines personnes, on voit qu'on peut aller plus loin, on voit que c'est juste qu'aujourd'hui elles ne sont pas bien et on va essayer de leur remonter le moral comme on peut.</p> <p>Dans les collègues, il y a des personnes, il ne faut pas leur faire confiance malheureusement. Au travail, on ne peut pas faire confiance à tout le monde parce que très vite il y a des personnes, même nos tuteurs, elles ont peur qu'on prenne leur place, donc c'est un peu compliqué. Après, il y a des personnes, par exemple en petite enfance, ils m'ont vraiment appris comme si demain j'allais travailler là-bas, ils m'ont tout montré, ils m'ont tout appris, ils m'ont tout expliqué à l'inverse des personnes qui sont là : c'est une stagiaire, on va lui faire faire le travail chiant. La relation, elle n'est pas pareille partout.</p> <p>Les stages m'ont permis de découvrir quand même le métier que je veux faire parce que, même en structure, même si c'était de l'entretien des locaux, j'étais avec les personnes. En entretien des locaux, ma tutrice, elle est là pour faire le ménage. Donc, même moi si je voulais parler un peu avec les personnes de temps en temps, il ne fallait pas parce qu'elle disait : "Non mais il ne faut pas qu'on tarde, il faut qu'on y aille." Et moi, à part faire du ménage, je voulais parler avec les personnes parce que les personnes, des fois, ils voient... enfin, ils voient personne de leurs proches de la journée. Ils voient que les infirmières ou que les personnes qui font le ménage. Donc moi je voulais parler avec eux. Mais ma tutrice elle ne voulait pas forcément, donc c'était compliqué.</p>	LA

255-293	MFR	R	<p>A la MFR, on est arrivé, on a commencé par l'entretien des locaux. Donc on a appris à faire le ménage sur les internats des jeunes qui sont ici. On a fait les chambres, on a fait les carreaux, c'est comme ça qu'on s'est entraîné. Donc c'est bien parce qu'on s'est entraîné sur des situations réelles parce qu'il fallait vraiment nettoyer leur internat, donc ça c'était bien, c'était très bon. On était 2 par étage, donc fallait qu'on se dépêche et c'était bien parce qu'on avait des protocoles à respecter. On essaie vraiment d'appliquer même si nous, chez nous, on a d'autres protocoles, on fait comme on veut. Donc, au début, on commençait un peu à faire comme on voulait mais très vite on disait : "Mais non, il ne faut pas faire comme ça. Faut faire le contour en premier, après faut faire de haut en bas." Au début, on a tous eu un peu de mal à suivre le protocole parce que, nous, on n'est pas dans la rapidité, il faut se dépêcher... Faire encore plus simple possible mais il faut respecter les protocoles. Donc ça, c'était compliqué pour l'entretien des locaux. Donc on fait de la pratique et des fiches. On fait de la théorie, on a des fiches pratiques : comment se déroule, par exemple, l'entretien d'une poubelle, il faut désinfecter à l'intérieur, tout ça. Donc on a tout en papier, après on fait la pratique. Après, en petit enfance, on a fait pareil : un formateur pour les pratiques, un formateur pour la théorie et un formateur pour la santé, donc les pathologies des bébés, s'il y avait des bébés qui étaient malades ou les maladies que les bébés peuvent avoir. Par exemple, s'il y a un bébé qui a la diarrhée, qu'est-ce qu'on peut faire pour le soulager, qu'est-ce qu'on peut faire pour un bébé qui a de la fièvre... Donc ça, c'est plus la théorie. Après, la pratique, on monte dans l'appartement et on a appris à faire le soin du visage, donc on apprend à quoi servent les produits, si c'est mieux de prendre un coton ou une compresse... Lors du nettoyage du visage, il faut commencer par les yeux. Enfin... c'est ça qu'on apprend en pratique. On a fait le nettoyage du visage, on a fait le bain... Le bain, c'est un peu plus compliqué parce qu'il y a beaucoup de choses à retenir. Le change, donc le changement de couche. Pour des personnes, comme moi, qui n'avaient jamais eu d'enfants, tu vois, c'était très compliqué. Non, c'est tout. Oui, en pratique c'est tout. Pour les personnes âgées, on vient de commencer. Donc on fait les transferts, on utilise le lève-personne. Le lève-personne, c'est très compliqué parce qu'il faut... c'est comme un harnais qu'on doit mettre à la personne et on a un cobaye qui est dans notre formation et on doit le monter en l'air et, à chaque fois, on a peur de faire tomber ou de... On se dit : mais avec une vraie personne, comment on vient ? Parce que même si c'est juste entre nous, on n'y arrive pas, on a du mal. Donc avec des vraies personnes, c'est compliqué mais nous, ça va parce qu'on est bien équipé, on a des lève-personnes, on a des lits médicalisés mais, des fois, chez des personnes, va falloir les porter seulement avec nos bras. Donc on se dit que c'est bien d'apprendre ça parce que le jour où on va devoir l'utiliser, on saura comment on fait. Mais le jour où on ne l'aura pas, faudra se débrouiller sans. Donc c'est plus compliqué. On apprend aussi dans l'appartement à nettoyer les cheveux justes avec une cuvette et avec un sac poubelle. Donc, au début, on s'est dit : un sac poubelle... La première fois, c'était compliqué mais, au final, la première fois qu'on l'a fait, on était tous trempé. On était trempé. On ne savait pas bien le faire mais maintenant ça va de mieux en mieux. On apprend à nettoyer les pieds, on apprend à faire la réfection d'un lit au carré. Donc je ne savais pas mais on m'a montré, donc maintenant je sais faire. Et qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? Oui... transfert et le lève-personne et après on va faire la toilette.</p>	
294 295	FOAD	R	<p>Walter... Ah Non, ça je ne savais pas que ça se faisait chez nous donc ça peut être lié à ce qu'on fait en ce moment ici. Mais des fois, c'est pas du tout relié.</p>	
296	SIT	RETO	<p>A chaque début de... En fait, quand on revient de stage, on a un bilan de comment s'est passé notre stage. Mais c'est un bilan</p>	

302	INT	UR STAG E	collectif et avant de repartir en stage, on a aussi un bilan collectif donc on dit si nous ça va, ce qu'on apprend en ce moment, on arrive bien à l'apprendre, si on a des difficultés sur certains points. En général, tout va bien et après on nous demande aussi... On a un bilan écrit où on nous demande si à la MFR il y a des choses ou pas à changer. Par exemple, nous, notre problème, c'était que les poubelles des toilettes étaient toujours pleines. Ils ont mis des plus grandes poubelles, donc c'est ça. On a vu des bilans collectifs mais pas individuels.	
303 311	SIT INT	VISIT E	Oui, il y a des visites de stage. Là, c'était en entretien des locaux, donc à la fin, j'ai eu un bilan, c'était avec la responsable qui s'occupe de tous les stages. J'étais avec ma tuteur, avec S. Noël et on a fait un point à 4, de comment ça s'était passé, de comment je voyais mon futur et si je voulais travailler en structure ou à domicile, ce que je préférerais. Et les possibilités que j'avais si je travaillais dans la structure où j'étais en stage. Après, en petit enfance, mon bilan, ils l'ont fait par téléphone, mais je n'étais pas là et je n'ai pas eu de retour. Et à domicile, je vais avoir un bilan, mais ma tutrice, elle ne veut pas le faire donc c'est avec la personne, la responsable du secteur, donc ça sera, S., la responsable de secteur, moi et y a aussi une autre personne qui est dans le même secteur, ils feront sa visite de stage en même temps. Je pense qu'il va y avoir nos tuteurs aussi.	LS LM
312 320	MFR	ACCT	A la MFR, j'ai appris sur moi-même. Déjà la vie en groupe, ça m'a appris des choses parce que tous les jours, il y a quelqu'un qui ne va pas et tous les jours on essaie de trouver des solutions, même dans la vie personnelle. Il y a des personnes qui ont des problèmes dans leur vie. Par exemple, moi, la dernière fois, j'ai cassé ma machine à laver. Il y avait des personnes qui avaient déjà cassé leur machine à laver. Alors on s'aide, on sait comment les aider parce que nous, ça nous est déjà arrivé, parce qu'il y a quelqu'un à qui s'est déjà arrivé ou... on est tous là pour s'aider, pour dire : "Non, là il faut que tu fasses ça". Ça, c'est bien parce que on n'est jamais seul. Bon ! même si on a un problème et si on ne sait pas quoi faire, il y a toujours quelqu'un qui va trouver une solution. Ça c'est bien, parce qu'on est tous différents, on a tous quelque chose à apporter. Donc ça c'est bien.	LA
321 328	MFR	ACCT	Et après, niveau individuel, je n'aurais jamais pensé que j'arriverai autant à suivre cette formation. Parce que déjà, je suis une personne, dès que je commence quelque chose, je remets sur quelque chose. Je ne finis jamais ce que je fais, même par exemple en stage tiens, je vais commencer quelque chose, j'attaquais quelque chose d'autre. Je me disperse tout le temps parce que je veux aller partout, tout le temps. Et là, je suis plus organisée donc c'est bien ça. Ça m'a bien appris. Et surtout faire à manger parce que faire à manger, je commençais un truc et je vais sur un autre truc, je vais sur un autre truc et après mon truc il est cramé. Je reprends... donc là c'est bien, je suis organisée maintenant, c'est mieux. J'ai appris des méthodes en fait pour être plus organisée.	LS
329 332	MFR	ACCT	Ma relation avec les autres dans le groupe. Je n'aurais pas pensé à ce qu'on allait si bien s'entendre tous ensemble, qu'on allait pouvoir tous s'entendre les uns avec les autres. Et surtout qu'il y a qu'un garçon et souvent entre filles, ça se passe mal parce que les filles, elles sont mauvaises, on le sait. Là non, ça s'est bien passé donc je n'aurais pas pensé mais oui, très bien.	LA
333 342	FORM ATION	ACCT	Ce qu'on apprend, on sait d'avance que ça va nous aider pour notre futur, même s'il y a des personnes, elles veulent être aide-soignantes donc c'est bien déjà de faire ça. Et déjà avoir pas mal de capacités d'avance, même si on ne reste pas dans ce métier-là... par exemple, même si finalement, on ne veut pas être à domicile, on va être en structure. Même en structure il y aura toujours des personnes avec qui on aura cette relation de là comme on a appris de transfert, de... Il y aura toujours besoin de savoir faire ça même avec des personnes... Par exemple, on met une personne par terre dans notre vie personnelle, on saura comment la relever	LS

			sans lui faire mal. Tout, tout ce qu'on a appris, ça peut nous aider même dans notre vie privée, dans notre vie de tous les jours : faire à manger, faire un lit. Tout ça, on a appris, faire du ménage, tout ça nous apprend. Et même quand on n'a rien, on peut faire des choses nous-mêmes et ça c'est super.	
343 368	FOAD	R	<p>Donc les activités à distance, je sais plus exactement et cetera, mais je sais qu'on a une partie théorique où il y a plusieurs pages à lire donc c'est soit entre 2 et 5 feuilles. Ça dépend. Donc on peut les télécharger et venir après ou les imprimer. Donc ça, c'est bien parce que, comme ça, on les a toujours avec nous. Et après avoir lu, on a toujours des petits exercices. Donc on a des petits exercices où on doit compléter. Soit on a des QCM, soit on a des textes libres, enfin on répond ce qu'on veut. On peut avoir des choses qu'on relie avec d'autres choses. On peut avoir des jeux, on peut avoir... par exemple, on a fruits, légumes, protéines, machin et on va avoir après, il faudra le mettre dans ... enfin, c'est plein de petits jeux qui sont bien parce qu'on apprend en même temps, mais d'un côté on s'amuse parce que c'est bien, on peut voir si on a bon, si on n'a pas bon. A la fin de chaque exercice, on a un score. Quand on a fait toutes ces petites questions, quand on a lu toutes les petites pages, on a une évaluation. Donc, l'évaluation, souvent, c'est : "Vous intervenez chez Madame Dupont...", ils mettent l'âge, si elle a une pathologie ou pas et vous devez faire par exemple l'entretien de son frigo. Détaillez comment vous allez faire ? Donc, nous, on doit dire : "Je rentre chez Madame Dupont, je lui demande s'il y a des choses à faire, je me change, je me lave les mains et après on détaille les produits qu'on utilise, combien de minutes il faut laisser poser le produit, s'il faut laisser le produit... Mais tout, tout ce qu'on ferait en vie réelle... mais il y a certaines choses, des fois on oublie les mettre parce que c'est tellement logique, il faut tout écrire pour penser à tout. A la fin, ça nous fait un fichier et on le transfère sur Walter et après c'est S. qui corrige.</p> <p>L'alimentation chez les enfants, j'ai trouvé ça facile parce que c'était par rapport... Par exemple, quelle quantité on met pour un enfant de tel mois ou c'est à quel âge qu'on peut commencer la diversification alimentaire ? Ça, je trouve ça facile. C'est plus dur, c'est trouver des menus pour des personnes qui ont des pathologies, donc par exemple là c'est la dernière chose qu'on a faite, par exemple, une personne qui à Alzheimer, qu'est-ce qu'on peut lui proposer à manger ? Donc ça, c'est un peu plus compliqué. Après, on a eu quoi d'autre ? On a eu le budget. Donc, comment gérer son budget ? Moi, j'ai trouvé ça simple. Mais après, ça dépend. Il y a plusieurs sujets, y'en a qui sont plus durs que d'autres.</p>	
369 375	FOAD	F CHOI X	L'alimentation, je trouve que c'est important de savoir, qu'est-ce que... enfin les personnes qui ont telle ou telle pathologie, qu'est-ce qui est bien ou pas bien de leur donner. Parce que ça, le jour où t'as une personne Alzheimer par exemple et qu'on lui donne un mauvais aliment, au moins on sait que ce n'est pas bien de donner ça à une personne. Après, pour les enfants pareil, c'est bien de savoir ce qu'on peut commencer à donner quand on fait la diversification alimentaire. Après, les cours sur le budget, ben c'est simple, on fait toujours les courses, c'est de gérer mais il y a certaines choses qu'on ne pense même pas et dans tout, on apprend des choses.	
376 381	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance qui m'ont appris sur moi-même... je dirais l'organisation. Parce que dans les activités, ils nous apprennent à être organisé, même pour faire les courses. On commence par quel rayon, après quel rayon ? Moi qui suis une personne pas très organisée et un peu tête en l'air, ça m'aide.</p> <p>Sur les activités à distance, il faut être plus autonome parce que faut gérer son temps vu que j'ai passé le Bac à distance parce que</p>	LS

			c'était COVID. Ça n'a pas trop changé d'habitude.	
382 388	SIT INT	ECHA NGE	Quand on est à distance, je ne pense pas que ça change parce que quand quelqu'un n'arrive pas à faire quelque chose, pareil, on vient l'aider ou on lui explique. Donc moi je ne trouve pas que c'est différent. Au contraire, des fois, à distance, on arrive mieux à parler avec certaines personnes qu'on arriverait moins à parler en vrai. Pour les personnes timides, c'est comme ça qu'ils ont réussi à parler avec certaines personnes mais sinon, on est toujours là les uns pour les autres, mme que ce soit par distance ou en vrai, on est toujours pareils. On a notre groupe Hangouts avec le groupe et avec les S.	LS LA
389 391	FOAD	ACCT	Les activités à distance ça sert oui parce qu'on apprend... Oui parce qu'on apprend des choses qui sont bien à connaître pour notre métier. Après, que ce soit ces choses-là, qu'on les ait apprises ici ou à distance, c'est la même chose.	LS
392 395	SIT INT	LIVR ET	On n'a pas particulièrement de ressources pour faire le lien. On a la feuille d'émargement pour savoir si on a bien été en stage. Après S., quand elle vient pendant le bilan, elle pose des questions. Elle met sur son ordinateur. Mais nous, on n'a pas de documents, pas de bilan. C'est S. qui a tout. Donc nous, personnellement, en relation avec le stage, on n'a rien.	
396 404	SIT INT	Eval	Les fiches de bilan de stage, on n'y a pas accès. Il y a quelque chose sur Walter qu'on peut remplir avec les tuteurs, mais souvent on n'a pas de connexion ou c'est des questions : est-ce que le stagiaire est à l'heure ? Oui. Non. Enfin, ce n'est pas des questions comme S. elle a. S., elle a vraiment des questions approfondies. Je crois que ce sera intéressant plus que les QCM que l'on a. Oui, ça serait bien. C'est bien qu'elle soit là pour le bilan parce que comme ça elle voit comment ça s'est passé. Un bilan papier avec ce qu'a pensé le tuteur, si on a bien réussi à apprendre certaines choses. On n'a pas de trace de ce bilan-là. Après, on a notre dossier professionnel, donc c'est à nous de le remplir. Et euh... Bah on n'a pas les bilans, on doit juste dire ce qu'on a fait pendant notre stage.	
405 409	FORM ATION	ACCT	La formation a participé à mon développement professionnel, parce qu'avant je connaissais des choses par rapport à ce métier, mais ici j'ai vraiment tout appris. Qu'il y a des choses que jamais je ne me serais demandé, mais ça, comment je fais ? Je n'y avais même pas pensé alors qu'ici, ils pensent vraiment à tout, à tous les petits détails, et c'est bien parce que plus tard quand on rencontrera une situation comme ça on s'aura quoi faire parce qu'on l'aura appris ici.	LM
410 414	FORM ATION	ACCT	Il faut encore que j'apprenne des choses parce qu'on a appris pas mal de choses pour les enfants, on a fini le module entretien des locaux aussi, mais les personnes âgées... on n'a pas encore bien vu les personnes âgées. Pour l'instant, je ne pourrais pas dire que je suis capable de travailler avec eux. J'ai besoin de consolider, d'apprendre vraiment tout parce que là on n'a pas tout vu. Donc pour l'instant... on n'a pas fini.	L SAV
415 421	FORM ATION	ACT	La formation a participé à mon développement personnel, je pense que oui, parce qu'avant j'étais vraiment timide et depuis que je suis ici, non ça y est ça m'a guérie. J'arrive plus à être en relation avec les autres et même avant, à l'école, c'était un formateur alors qu'ici le formateur, on n'a pas du tout la même relation. Avant les formateurs, j'osais pas du tout leur parler. Enfin, c'était vraiment à l'école. Donc à l'école, on n'a pas du tout... Les formateurs, on les voit pas du tout pareil qu'ici on voit nos formateurs, donc vraiment c'est une relation, elle est pas du tout pareil et c'est beaucoup mieux. J'ai plus confiance en moi aussi. Je suis un peu plus sûre de moi.	LA
422 427	FORM ATION	ACCT	La formation sera une étape parce que, même si j'aurais travaillé avec les personnes âgées, si je n'avais pas fait cette formation, j'aurais mis des personnes en danger parce qu'il y a des personnes, elles font ce travail-là mais elles n'ont fait pas cette formation,	LS

			donc elles peuvent mettre des personnes en danger parce qu'elles n'ont pas appris les pratiques. Donc les personnes elles savent mettre plus en confiance quand on a les bons gestes et quand on est sûr de ce qu'on fait... Et avec la formation, on est sûr de ce qu'on est et on est sûr de ce qu'on fait et on a plus confiance en nous.	
--	--	--	--	--

Annexe 38 - Isaure

**** *Nom_Isaure *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADFV3 *POSTURE_Expert

L	TH	ST	VERBATIM
1 14	PARCOUR S		<p>Après, j'ai été redirigée en lingerie, donc je m'occupais de redistribuer le linge des résidents, les commandes, tout ça et j'ai terminé en restauration. Donc je travaillais dans le secteur restaurant dans l'EHPAD où j'étais. En fait, déjà, je voulais rester avec les personnes âgées. Mais en structure, je n'avais pas assez de contacts. Plus j'avance et moins je gardais de contacts. Je me suis dit qu'essayer le domicile ce serait peut-être un plus. J'aurais plus de temps avec les personnes puisque je serais directement chez elles.</p> <p>Avant de travailler, j'étais au lycée comme tout le monde. J'avais commencé ma 2nde dans un lycée général à Y. sauf que ça s'était mal passé là-bas. Je suis repartie sur D pour un Bac Techno en ST2S. C'était Sciences et Techniques de la Santé et du Social. Je restais un peu dans le même cadre.</p> <p>J'avais 18 ans donc j'ai directement cherché du boulot.</p> <p>J'ai déjà un projet après la formation. Je commence dès le mois d'août... dès le premier août à l'ADMR de Y pour intervenir à domicile. Avec un CDI si tout se passe bien au mois de septembre. C'est ce que je voulais.</p>
15 20	ACCT VISE		<p>Mon projet, c'est vraiment le travail à domicile. Pour tout vous avouer, j'étais un petit peu inquiète en entrant en formation parce que j'ai longuement... mais j'ai longuement hésité à quitter mon boulot parce que je m'entendais très bien avec tout le monde. Et puis on s'attache un petit peu aux résidents. Et finalement j'avais hâte d'essayer autre chose. Donc tout s'est fait tout seul, naturellement.</p> <p>J'étais plutôt contente finalement de repartir en formation.</p>
21 31	STAGE	F CHO IX	<p>Pour mes stages, on s'était d'abord renseigné auprès de nos formateurs si on pouvait aller, par exemple, dans les collèges, tout ça ... Parce que j'avais été refusée dans des structures qui auraient pu me servir. Pour ça, ça a été. Après, pour la petite enfance, ça a été compliqué. J'ai eu extrêmement de mal à trouver un endroit où aller. On m'a donné des contacts pour me permettre d'avoir un stage. Grâce à mes contacts personnels, j'ai pu trouver rapidement pour l'aide à domicile.</p> <p>Je voulais déjà me rapprocher de chez moi parce que faire la route jusqu'à R tous les jours c'était un peu fatiguant et compliqué par moment. Je me suis dit que là ce sera plus sur le secteur Y. Et puis, le contact avec les personnes... je ne serai pas pressée de faire une chambre en 5 mins en enchainant. J'aurai un petit peu plus de temps même si ce n'est pas énorme. Et puis, aussi la curiosité de découvrir quelque chose d'autre. Les toilettes en plus, tout ça, je ne connaissais pas. Donc c'est aussi intéressant et puis ça sert toujours.</p>
32 36	FOAD	F CON V	<p>J'appréhendais un petit peu la formation à distance parce que je me connais et, des fois, j'ai un peu de mal avec le distanciel à me concentrer, tout ça. Je me suis dit : ça va être compliqué d'étudier chez moi. Mais finalement, ça se passe très bien. J'arrive à être dans mon petit boulot. L'application n'est pas difficile à utiliser en plus, donc non, ça se fait tout seul. Je n'ai vraiment rien à redire</p>

			par rapport à ça.	
37 51	STAGE	R	<p>Pour le moment, les stages, on vient de commencer le 3ème. Donc, le 1er, j'avais commencé par les ménages, je l'ai fait au collègue de Y. Donc je m'occupais de l'internat, on avait fait aussi un peu de linge et puis les salles de classe. Après, on a fait la petite enfance. J'étais avec une assistante maternelle donc s'occuper de petits - le plus vieux devait avoir 3 ans et le premier (le plus jeune) 6 mois. Ça a été enrichissant. Et puis là on revient récemment du 3ème stage qui était l'aide à domicile.</p> <p>Je suis encore en aide à domicile, toujours pour l'ADMR de Y, c'est toujours la même structure.</p> <p>Alors, au collège, les activités, c'était principalement du ménage. Après, ce qui a pu me changer aussi, c'est qu'on s'est aussi occupé du réfectoire. On faisait vraiment le grand nettoyage avec l'auto-laveuse, tout ça. Après, en petite enfance, on sortait beaucoup avec les enfants, les emmener à la bibliothèque, on leur lisait des livres.... Je me souviens que tous les matins, je devais leur chanter des comptines, donc c'était vraiment très très bien. Et même avec le petit bébé, c'était aussi différent. Et puis, pour le dernier stage, on accompagnait les personnes faire leurs courses, il y avait de la toilette forcément. Et puis, il y avait plusieurs cadres différents donc c'était... non très très intéressant à voir et à faire.</p>	
52 64	STAGE	F CHO IX	<p>Dans mon premier stage, ce que j'ai le plus apprécié, ça a été l'entretien du linge. Ce que ça... ça me changeait... ça me rappelait un petit peu mon boulot d'avant parce que les ménages enfin, c'était vraiment le classique. Et en petite enfance, ce que j'ai adoré, c'est aller jouer au parc avec les enfants. C'était un très très bon moment. Et puis, pour le dernier, c'était vraiment surtout l'accompagnement de la personne. On discutait avec elle, on prenait des nouvelles. Des fois on n'avait rien à faire, il fallait juste être là pour elle. Donc j'ai trouvé ça vraiment très très enrichissant. Ça a été un bon moment pour elle comme pour moi.</p> <p>Je n'en ai pas vraiment des activités que je n'ai pas appréciées. Non en fait, tout m'a plu.</p> <p>Je me sens la plus compétente, par rapport à mon expérience personnelle, sur le ménage. C'est ce que je sais faire parce que j'ai commencé par ça donc forcément je suis plus à l'aise mais aussi le contact avec la personne, la discussion, tout ça. Ça passe aussi tout seul même si je suis de base quelqu'un d'assez timide et de réservée, donc ça fait du bien de voir que je peux parler avec quelqu'un sans trop de difficultés.</p>	
65 76	STAGE	F CON V	<p>Pour l'instant, c'est... après je n'ai pas encore appris, donc c'est un peu compliqué, on vient à peine de débiter, c'est l'aide à la toilette. J'ai l'impression d'être un peu trop maladroite, de pas trop savoir quoi faire. C'est un petit peu compliqué. Je suis moins à l'aise dans cette activité-là.</p> <p>Dans le stage, en fait, je suis toujours accompagnée de ma tutrice. Même quand j'ai un doute, elle me dit : "Non, vas-y fais comme tu le sens." Et puis ça passe tout seul. Mais, moi, d'après mon impression personnelle, ça ne suffit pas encore. Je ne suis pas encore assez à l'aise avec ça. Après, on me dit que c'est normal, vous commencez à peine donc... C'est le temps que je prenne mes marques. Ce qui aide, c'est les personnes avec qui on travaille. Moi je sais que les petites dames avec qui j'étais pendant les toilettes, vu que j'hésitais, je n'étais pas toujours très sûre, j'avais peur de faire mal, elles me disaient : "Mais non, mais ça va, vous vous débrouillez très bien." Enfin, elles me rassuraient à chaque fois. Donc ça me mettait un petit peu plus à l'aise, j'étais moins stressée et ça m'a beaucoup aidée aussi.</p>	
77	SIT INT	EVA	Pour l'instant, je sais que de toute façon, la directrice de l'ADMR, elle cherche toujours à se renseigner par rapport au stagiaire.	LS LM

85		L	J'ai eu que des retours positifs pour l'instant de ma tutrice, donc ça, ça m'a soulagée parce qu'il y avait des trucs... j'avais l'impression de pas trop réussir alors que finalement ça a été. Et pour l'instant, on n'a pas encore eu cette évaluation avec notre formatrice puisque ça commencera qu'à partir de la semaine prochaine. Pour le moment, ça se passe aussi bien la première fois. On a des feuilles d'émargement à remplir avec nos horaires pour savoir si on y était vraiment. Mais non, après, c'est des petits QCM à remplir avec notre tuteur. Ça va vite à faire aussi, c'est juste pour valider quelques compétences. Pour l'instant, j'ai eu que du positif donc bon, j'espère que ça va durer.	
86 90	STAGE	ACC T	Le stage a permis d'apprendre des choses sur moi-même. Déjà, ça m'a appris à avoir plus confiance en moi. Parce que j'ai toujours... j'ai toujours été hésitante sur certains points et là, ça m'a prouvé que j'ai été capable de faire quelque chose. Donc ça fait du bien. Et puis, même pour mon entourage, c'est mieux aussi, ça les rassure aussi de savoir que je peux m'épanouir dans un métier qui est quand même un peu demandé.	LS
91 95	STAGE	ACC T	Par rapport à ma relation avec les autres, j'ai appris que finalement je pouvais avoir le dialogue avec quelqu'un, que je pouvais me sentir à l'aise et même mettre une personne à l'aise. J'ai toujours eu un très très bon contact avec mes résidents et là, même là dans mon stage, il y a une petite dame qui n'aime pas trop les stagiaires, qui m'a bien aimée donc je pense que c'est un bon point. Donc c'est vrai que ça fait du bien aussi d'apprendre ça. C'est agréable.	LA
96 101	STAGE	ACC T	Sur mon futur métier, j'ai vu des choses qu'on ne nous apprend pas ici parce qu'on n'est pas censé le faire. D'un côté, j'apprends plus sur le terrain, donc c'est mieux. Et puis non, j'ai découvert aussi des facettes que je ne connaissais pas du tout. Par exemple, je ne savais pas qu'on pouvait juste rester une demi-heure avec une personne. Juste pour l'accompagner, discuter avec elle, pour lui tenir compagnie. Je pensais que c'était boulot, boulot, boulot, boulot mais finalement, ça fait aussi partie de boulot.	LM
102 128	MFR	R	A la MFR, en fait, on a l'appartement pédagogique en haut, on peut faire de la pratique, on nous met directement dans le bain, c'est comme si on intervenait chez quelqu'un. On fait des mises en situation. Là, on a appris la semaine dernière, par exemple, à utiliser le lève-personne, à faire des transferts aussi. C'est comme à domicile mais on nous montre plus en détails. Et c'est bien parce que ça nous apprend vraiment à faire les choses bien. Je disais pour le ménage, là c'est pareil, on nous apprend aussi à bien bien faire très attention aux produits, même à faire des produits faits maison quand on n'a pas vraiment les moyens donc c'est bien. Franchement, j'ai appris pas mal de trucs depuis que je suis ici. Donc, plutôt une partie sur les techniques professionnelles. On fait des sorties extérieures aussi. On était parti voir des personnes âgées au club des retraités. Je sais plus exactement, comment ça s'appelle, mais enfin on avait organisé une petite activité avec des jeux de société, servir le goûter, prendre le goûter avec eux. Donc ça nous fait sortir mais ça nous apprend aussi à avoir du contact concret avec les personnes. Et là c'est pareil, on va refaire la même chose mais sur un thème que nous on va... on va tout organiser nous-mêmes. Et des personnes vont venir pour passer du bon temps avec nous. Là, on va avoir une sortie au musée. Donc non, il y a pas mal d'activités. Et puis, après, les cours c'est différent, on a de la théorie, on a de la pratique, on a de la mise en situation. On s'évalue nous-mêmes mais on a aussi le point de vue des autres autour de nous, plus de nos formateurs. Donc on apprend à bien se corriger et c'est mieux parce qu'on apprend vraiment sur le tas mais avec des cours derrière.	

			<p>On a des cours aussi. Là, actuellement, on faisait de la théorie. Donc on a toutes nos fiches, nos feuilles, puis les notes. Et puis on apprend tout. On fait même nos propres... des fiches pour apprendre plus facilement et ça rentre bien.</p> <p>Des fiches, un peu de synthèse, c'est ça, sur les techniques, sur les produits, sur les choses à faire et à ne pas faire. Comme ça, on retient plus facilement puisqu'en plus c'est nous qui les faisons, donc ça nous plonge vraiment dedans et puis c'est beaucoup plus simple que de lire un texte et de tout retenir. Entièrement.</p>	
129 131	MFR	F CON V	<p>Oui, il y a de l'accompagnement à la MFR, on ne nous laisse pas en difficulté. Dès que ça pêche quelque part, on peut en parler et puis on va revoir les bases qui posent problème pour s'améliorer, ne pas rester dans le déni. Non, franchement, tout le monde est très bien là-dessus.</p>	
132 135	SIT INT	ENT RETI EN	<p>On n'a pas d'entretien individuel. Non, enfin, on en a seulement pendant les évaluations mais ça, c'est pour nous corriger nous-mêmes, savoir si on aurait pu faire mieux ou pas. Sinon, après, ça fait des petits bilans. Savoir si ça va, si ça ne va pas avec le groupe ou avec des formateurs, mais non, enfin, ils font quand même très attention à nos ressentis. Donc non, ça va.</p>	LS
136 141	MFR	F CHO IX	<p>Les cours, tout ce qu'ils nous apprennent, c'est important. Parce qu'en plus, moi, je sais que la petite enfance ça m'a énormément apporté. Pour plus tard parce que je n'y connais absolument rien. Je suis sans enfants, sans rien, et puis eux ils m'ont appris justement à me faire à cette idée-là, à savoir que je n'ai pas d'enfants mais que je peux apprendre. Donc être au top sur le moment venu. Donc ça, c'est une ressource très très importante. Et même pour les personnes âgées puisque je ne m'occupais pas d'elles directement.</p>	
142 146	MFR	ACC T	<p>Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même. Pareil, mais au club où on était allé, ça a été un petit peu difficile de m'y faire. Parce que je n'osais pas trop m'intégrer alors que les personnes jouent tranquillement entre elles au début. Mais après je me suis détendue et puis on a bu ensemble, on a papoté un petit peu. Et c'est là que je me rends compte que je peux vite m'intégrer dans un petit groupe de personnes.</p>	LS
147 154	MFR	ACC T	<p>J'ai appris sur mes relations avec les autres, avec le groupe. C'est ce que j'appréhendais au début. Je me suis dit : "Oh, je vais connaître personne si ça se trouve. J'ai passé l'année toute seule, ça va être un peu compliqué de m'y faire parce qu'au lycée tout ça je n'étais pas à l'aise du tout, j'avais un peu peur que la même chose se reproduise." Et en arrivant dès le premier jour... déjà S. a été très très cool avec nous, elle nous a tout de suite détendus, j'ai pu souffler et on a tous une très bonne entente alors là, à ce niveau-là, tout le groupe, on est très solidaire donc si on est en difficulté, on va l'aider, on s'écoute mutuellement. La discussion passe très bien donc toutes mes peurs elles sont vite parties.</p>	LA
155 158	MFR	ACC T	<p>J'ai appris que mon futur métier je suis parfaitement capable de le faire. Je ne sais pas comment l'expliquer mais je sens que c'est fait pour moi et j'avais des doutes au début. Puis, arrivée ici, je me suis dit : "Mais j'aurais dû faire ça plus tôt, c'était ma voie." C'est... c'est sympa de se rendre compte de ça. Oui, c'est complet. C'est rassurant, oui.</p>	LM
159 175	FOAD	R	<p>Alors, dans la partie formation à distance, on a plusieurs thèmes. Chaque semaine ou toutes les 2 à 3 semaines, on a des thèmes différents. On a juste à cliquer sur le thème de la semaine et puis on a plusieurs exercices avec des textes, on lit les textes, on apprend pour savoir si on a bien retenu, on a notre petite partie questionnaire, évaluation. Et puis on a une note à la fin comme ça on voit. En plus, on a les corrections, donc on voit où on pêche, on peut recommencer même si la 2ème note elle ne comptera</p>	

			<p>pas. Mais, au moins, on peut savoir, on peut s'améliorer tout seul. C'est très clair, précis donc c'est simple, vraiment simple à utiliser.</p> <p>C'est un peu différent, c'est des thèmes qu'on aborde quand même mais on ne les voit pas en détail en cours. En fait, on les voit vraiment en détail avec nos cours, nos fiches sur le site.</p> <p>En distanciel c'est vraiment que ça. Après, si on a des doutes, on a nos formatrices qui sont disponibles, comme ça elles peuvent nous aider au besoin. Et puis, si par exemple on a fini le thème de la semaine, on peut toujours s'avancer ou elles nous rajoutent des petits jeux à faire sur ce même thème. C'est... des quizz. Je me souviens qu'on a eu un petit jeu, c'est un peu comme un Candy Crush sauf qu'il y avait une question, une question en haut puis on devait se débrouiller pour faire un menu équilibré mais sans pour autant déborder, donc c'était un peu compliqué de s'en sortir mais ça a été marrant à faire. Marrant, rapide et puis au final, on arrive à faire nos menus tout en respectant les consignes.</p>	
176 180	FOAD	F CHO IX	<p>Je trouve que déjà l'avantage de ces activités à distance c'est que chez nous, on a notre rythme, on n'est pas obligé de se bourrer le crâne à en avoir mal à la tête à la fin. On y va vraiment petit bout par petit bout. Donc, l'apprentissage, pour moi personnellement je le trouve beaucoup plus simple et puis on a nos fiches donc on a tout vraiment sous les yeux. On peut se faire... enfin les imprimer, se faire des notes dessus donc ça change, en fait. Ça fait du bien d'avoir un petit peu de changement.</p>	
181 188	FOAD	F CON V	<p>Etonnamment, je n'ai pas de difficulté à me mettre au travail parce que moi, perso, je prends limite plaisir à faire ces exercices-là. Donc, non j'ai aucun souci. Après, forcément, des fois, je ne peux pas toujours y être, donc j'essaie de m'organiser un peu à ma façon les jours de distanciel. Mais à domicile ça a énormément d'avantages.</p> <p>Les avantages, c'est que je me fais moi-même mes horaires donc j'arrive déjà à mieux me concentrer sur mon travail. Et puis, quand on a des animaux à la maison, c'est aussi plus simple de s'en occuper, sans se faire de soucis. Et puis il y a le confort. Il y a le confort de travailler dans un endroit confortable à notre façon, je crois que c'est ce qu'il y a de mieux avec le distanciel.</p>	
189 192	FOAD	F CHO IX	<p>Les activités à distance me correspondent. Après, je pense que c'est aussi le fait que c'est qu'une journée de distanciel, mais je ne me verrais pas faire ça tous les jours. J'aime bien quand même venir en cours pour vraiment être dedans sinon le distanciel tous les jours ce ne serait pas trop possible. Là, c'est finalement que ça représente que 1/5 du temps, c'est ça.</p>	
193 198	FOAD	ACC	<p>Les activités en distanciel, on travaille énormément sur la nutrition notamment. Et quand on ne s'y connaît pas trop, en cuisine, en nourriture, mais qu'on doit s'adapter à des personnes qui ont des pathologies et donc un régime particulier, ça sert énormément. J'apprends énormément dessus. Et puis ça nous permet aussi d'inventer nous-mêmes nos propres menus. Donc ça fait déjà travailler l'imagination et comment dire ? et moi, j'ai oublié le mot mais l'imagination et l'adaptation par rapport à la personne.</p>	L SAV
199 216	FOAD	ACC T	<p>Avec les activités à distance, j'ai appris que je pouvais travailler chez moi sans être trop distraite parce qu'au début, je pensais que... je me suis dit : "Oui, je n'aurais pas la motivation de le faire, je préfère rester tranquille à la maison à ne rien faire." Et puis, au final, dès le premier jour, je me suis tout de suite mise au boulot et ça n'a jamais changé. Donc toujours je reste stable dans mon travail et je me surprends moi-même dans ces cas-là. Positivement.</p> <p>Quand on est à distance, on est en relation... enfin, on a notre petit groupe de conversation à côté, quand il y a un souci, qu'on</p>	LS

			doute, on demande à nos formatrices mais, personnellement, j'aime bien me débrouiller toute seule donc j'essaie de ne pas trop demander d'aide. Mais, par exemple, j'ai une amie qui ne savait pas trop sur un exercice, qui avait des doutes. Forcément on est là les uns et les autres pour se soutenir donc on s'aide. On ne se donne pas les réponses mais on s'aide. On essaie de lui faire comprendre la question sans trop la mettre en difficulté. Moi je sais qu'on m'avait... A un moment, j'y arrivais pas du tout, on m'a aidée et ça m'a fait énormément plaisir. Et on se rend la pareille mutuellement. On est solidaire. C'est important que les formatrices soient joignables à distance par rapport à ces activités. Je trouve ça important parce que ça ne nous laisse pas dans la difficulté, parce que nous mettre devant un ordinateur... Et puis, si jamais on n'y arrive pas, quand on a un doute, on ne comprend pas quelque chose, le fait de pouvoir joindre quelqu'un, ça nous permet aussi d'avancer. Et c'est mieux parce que rester bloqué sur quelque chose, c'est quand même dommage.	
217 221	FOAD	ACC T	Pour moi, le stage, la MFR et la distance, ce sont 3 choses distinctes, mais après je trouve que le distanciel ça se rapproche surtout de ce qu'on voit en cours. Le stage, c'est vraiment quelque chose de complètement différent de ce qu'on voit à la MFR. C'est vraiment pas du tout la même chose qu'à la MFR. A la MFR, c'est vraiment très technique. Et non, les cours, ce qu'on voit en distanciel, on les apprend, je trouve, plus concrètement à la MFR. Je trouve que c'est plus théorique sur le distanciel.	L SAV
222 230	SIT INT	RET OUR	On fait un bilan sur le stage à la MFR pour savoir si ça s'est bien passé. Et puis, dans le cas contraire, ils cherchent à comprendre le pourquoi ça ne s'est pas bien passé et nos ressentis par rapport à ça, ce qu'on pourrait améliorer. Et ils sont très à l'écoute par rapport à nos stages. C'est vraiment la première chose qu'on fait en revenant. Je sais que normalement à la MFR, on nous dit qu'il ne faut pas mettre de bas de contention. Mais en revenant de stage, on leur explique que oui, on met et qu'on l'a appris, mais ce n'est pas en lien avec la formation, mais vu qu'eux ils le savent, on va aussi apprendre à en mettre ici. Et je ne sais pas comment expliquer mais ils nous apprennent sur quoi on va tomber à l'examen ou plus tard à l'avenir pour pas nous mettre en difficulté plus tard.	LS LM
231 233	SIT INT	LIVR ET	Non non, on n'en a pas. Enfin, le carnet de liaison, c'est vraiment que pendant nos pratiques, vraiment faire à domicile donc on fait nos notes mais par rapport à la personne entre guillemets mais entre nous en cours on n'en a pas du tout, on se dit vraiment mais tout tout à l'oral.	
234 237	SIT INT	PRO DUC TION	On a un dossier professionnel à réaliser. Pour ma part, je l'ai déjà quasiment fini, faut juste modifier quelques trucs. Et puis, même ça elle nous a très bien expliqué. Ce n'est pas difficile à faire et de toute façon, si jamais ça pêche à un moment donné, elle va forcément nous aider à l'améliorer pour l'examen final.	LS
238 245	FORMATI ON	F CON V	Mes différents tuteurs de stage m'ont accompagnée, mais j'espère jusqu'au bout... Mais on leur avait dit qu'à un moment donné on avait des difficultés parce qu'il y avait certaines choses qu'on n'avait pas eu le temps d'apprendre et ils nous ont dit : "On va revoir ça pour pas vous mettre en difficulté le jour de l'examen." Ils sont vraiment, quitte à prendre un petit peu de retard sur certaines choses, au moins de rattraper ce qu'on n'a pas pu faire. Au niveau de la MFR, après, les stages c'est pareil. Ils ne nous mettent pas en difficulté, ils sont toujours avec nous, ils nous donnent des consignes. Et puis, si on a un doute, moi elle me l'a dit, si j'ai un doute que je n'hésite pas à revenir vers elle pour éclaircir tout ça, donc j'ai eu zéro souci par rapport à ça.	

246 248	FORMATI ON	ACC T	La formation participe à mon développement professionnel. Depuis que je suis ici, je trouve que déjà quand je travaillais, forcément j'avais déjà quelques compétences professionnelles, mais je trouve que je suis beaucoup plus épanouie dans ce que je veux faire depuis que je suis ici.	LM
249 253	FORMATI ON	ACC T	La formation participe à mon développement personnel puisque qu'avant c'était pas du tout le cas. Personnellement, je me sens déjà plus confiante, mieux dans ma peau. Pour le côté professionnel, ça aide puisque quand on est avec des personnes âgées qui ne se sentent pas bien, faut savoir aussi gérer ça, essayer de les rassurer, de les consoler, ce genre de choses. Et je pense que si je n'étais pas passée par cette formation avant, ça aurait été beaucoup plus difficile.	LS
254 264	FORMATI ON	ACC T	La formation a répondu à mes attentes, jusque-là oui, ça a répondu à mes attentes puisque tout ce que je voulais apprendre... enfin, le ménage, ça m'est utile mais on a appris plusieurs techniques différentes, donc d'un côté ça m'a aussi apporté de nouvelles compétences supplémentaires pour mieux réussir. Et après, ce que je voulais absolument apprendre, c'était vraiment l'accompagnement de la personne âgée pour intervenir à domicile. Je n'ai rien à redire puisque tout ce que je voulais je l'ai eu et je vais l'avoir. La petite enfance, c'est pareil, je n'y connaissais rien, ils m'ont apporté toutes les compétences nécessaires au bien-être de l'enfant. Je pense que cette formation, elle a une très très grande importance pour plus tard. Je pense que c'est vraiment grâce à ça. Ce sera grâce à ça que je pourrais faire mon métier correctement sans être sur le tas perdue, désorientée, ne pas savoir quoi faire. J'ai déjà quelques bases pour le métier d'aide à domicile.	LM
265 269	FORMATI ON	ACC T	Oui, oui, je continuerai de me référer aux cours parce que toute façon, pour moi, c'est même quasiment obligatoire de faire cette formation-là parce que ça nous apprend énormément de choses, toutes nos limites professionnelles. C'est très important et on nous le répète sans arrêt. Donc non, je pense que je continuerai toujours à me référencer par rapport à ce que j'ai appris ici. Mais après, forcément, il y aura des choses que je ferai aussi sur le tas pendant mon métier.	L SAV

Annexe 39 - Cassandra

**** *Nom_Cassandra *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADV3 *POSTURE_Expert

L	T	ST	VERBATIM
	ACCT VISE		<p>Alors moi, c'est Cassandra. J'ai 29 ans, je suis maman de 2 petits bouts. Et si j'ai fait cette formation-là, c'est dans le but de devenir aide-soignante plus tard. Avant, j'ai travaillé un peu dans les usines, après j'ai fait hôtesse de caisse et mon dernier contrat c'était ASH en structure.</p> <p>J'ai un CAP SMR que j'ai fait à la MFR de Y. J'ai choisi cette formation... Alors, en fait, ce qui m'a fait ouvrir les yeux, c'est que j'étais ASH en structure et le fait de pas avoir de contact avec les personnes âgées. Tu rentrais dans la chambre, tu faisais le ménage, tu parlais. Ça, ça m'a fait mal au coeur. Je me suis dit : "Non, moi c'est vraiment le contact avec la personne âgée, faire sa toilette, l'aider vraiment dans ses tâches du quotidien." Je me suis dit : "C'est ça qu'il me faut, donc je me suis dit : je me lance en stage dans cette formation-là." Et je me suis lancée.</p> <p>J'ai choisi la MFR parce que ma soeur elle a fait la MFR ici et elle m'a dit : "Je te conseille d'y aller." Elle m'a dit : "T'as déjà fait ton CAP donc tu connais déjà la maison." Donc elle me dit : "Pourquoi ça n'irait pas ?" Je me suis inscrite et j'ai été acceptée.</p> <p>Mon projet d'aide-soignante, ça s'est précisé en faisant des pratiques ici, en faisant des transferts de personnes de lit au fauteuil. Et avec mes stages aussi qui m'ont beaucoup ouvert les yeux.</p>
15 20	FORMATI ON	F CO NV	<p>Quand je suis entrée en formation, j'avais très très peur, on va dire, parce que du fait qu'on ne connaissait pas le groupe aussi, que c'est des nouvelles personnes, forcément, on se dit : comment qu'on va être, enfin parce que moi je suis beaucoup timide. Je suis timide depuis que je suis petite. Et je me suis dit : est-ce que je vais m'intégrer facilement ? Est-ce que je vais avoir du mal ? Et en fait, ça se fait naturellement parce que tout le monde est à l'écoute, tout le monde ne jugeait pas les autres. C'était vraiment... Il y avait l'entraide.</p>
21 25	FOAD	F CO NV	<p>J'avais très peur de la formation à distance parce que je me suis dit : devoirs à la maison. Enfin, est ce qu'il va y avoir vraiment quelqu'un pour nous aider ? Si jamais on bloque tout ça... Et le premier jour que S. nous a envoyé un message pour nous dire : "Eh les filles ! Est ce que ça va ? Tout va ?" Elle a toujours été avec nous présente. Ça m'a vite rassurée et maintenant, ça part tout seul. L'informatique ça va encore.</p>
26 36	STAGE	F CH OI X	<p>Pour la recherche de stage, comme j'avais eu un entretien à la MFR avec S., parce que c'était une réunion pour savoir si déjà on allait être pris, quel était notre projet, tout ça... Et S. me connaissait déjà vu que j'avais fait un CAP ici, et elle m'avait dit : "C'est bon pour toi, tu peux déjà commencer à chercher tes stages." Je suis sortie de la MFR, j'ai directement appelé tout le monde et j'avais mes stages avant de rentrer en formation.</p> <p>Je n'avais pas vraiment de critères pour les stages. Je me suis dit : je vais appeler tout le monde et le premier qui me prendra j'accepterai. Un travail est un travail. J'ai fait beaucoup de structures mais je me suis dit : si je ne goûte pas autre chose que la structure, je ne verrai jamais le domicile, je ne saurai pas autre chose donc avec domicile, c'est vrai que c'est... c'est différent. A</p>

			domicile, on a plus de contact avec eux. En structure, on y va mais on n'a pas vraiment le temps. C'est que là, vraiment, on est vraiment à leur écoute. On est vraiment très proche au niveau contact.	
37 45	STAGE	R	J'ai fait un stage en entretien des locaux dans un collège. Après, j'ai fait petite enfance chez la nourrice de mes enfants. Vu qu'ils sont à l'école, ça m'a permis de ne pas être avec eux. Et le 3ème, j'ai fait à Onella à D. A domicile. Au collège, c'était vraiment entretien des locaux, c'est-à-dire que je faisais les classes, la cantine, entretien du réfectoire. Et chez la nourrice, ça m'a fait un petit peu changé d'avis mais parce qu'en fait le contact avec les enfants, les activités qu'elle leur proposait, en fait, on ne s'ennuyait jamais. On était vraiment... Et pourquoi pas faire ça ? Et j'ai... Après, je fais mon stage à domicile et j'ai dit : "Non, je me rends compte que ce que je veux c'est vraiment avec les personnes âgées." Et là j'ai fait des toilettes, après je fais du ménage. Et après j'ai fait... on a dû vider la sonde urinaire aussi, de l'aide au repas beaucoup, le coucher d'une personne atteinte d'Alzheimer.	
46 69	STAGE	F CO NV	Je me sens plus compétente dans l'aide à la toilette. Parce que je me dis que c'est là où on est utile. Là, je me sens utile parce que je me dis que le ménage, on n'est pas vraiment avec eux. Enfin, on n'a pas le toucher, on n'a pas... C'est différent. En fait je suis avec une tuteur, c'est elle qui me forme à découvrir mon métier. Et le lendemain, elle dit : "Tu le fais toute seule mais je reste à côté de toi." Donc je n'étais pas rassurée. Je me suis dit : c'est vraiment ma toute première, j'ai peur et tout. Et même le patient il a senti que je n'étais pas... enfin, je n'étais pas à l'aise. Et 2 jours après, elle m'a dit : "Tu veux ré-essayer." J'ai dit : "Oui" et là, même le patient m'a félicitée. Il m'a dit : "T'es vraiment faite pour ça. T'étais à l'aise, tu t'es mise dans ta bulle en fait. T'as fait comme si que je n'existais pas en gros. Enfin t'as pas regardé que j'étais un homme, c'était vraiment fait..." Après, je ne suis pas là pour les juger, je suis là pour les aider donc... A chaque fois, finalement, elle me montre les activités et ensuite elle me laisse faire. Je découvre vraiment. Elle me dit : "Si tu ne fais pas, ce n'est pas comme ça que tu vas découvrir le métier." C'est vraiment aidant. Franchement ouais, moi ça m'a beaucoup aidée parce que j'ai beaucoup... j'avais beaucoup peur. Je me suis dit que j'allais faire mal. Est-ce que lui va me laisser faire parce qu'on ne se connaît pas ? Enfin j'avais beaucoup de questions comme ça. C'est vraiment le tuteur. Elle a été... C'était un ange. Je ne m'attendais pas à une aide comme ça avec elle. Je reste avec elle encore la période qui suit là, à partir de lundi. Oui, je suis avec quelqu'un. Toujours le même. C'est vraiment quelqu'un qui est ressource, qui est facilitant pour ma découverte du métier, mais oui. Et puis elle... comme elle m'a expliqué en fait, elle n'avait pas de diplôme, elle a appris vraiment sur le tas. Donc elle me dit : "Devenir formatrice comme ça, du jour au lendemain, ça félicite mon travail. Puis même moi je ne m'attendais pas à devenir formatrice du jour au lendemain." Elle a appris sur le tas, aussi elle-même.	
70 76	SIT INT	VIS ITE	Les formatrices de la MFR, elles viennent à certains moments faire un point d'étape. C'est ça, S. vient nous voir. Et puis, avec la tutrice on fait un bilan de stage. Non, tout était pareil entre ce que pense le tuteur de stage et moi. En fait, ça reflétait bien mon image du stage. Je pouvais dire qu'elle n'était pas là pour me descendre. J'évalue bien ma réussite des différentes activités par rapport à ce qui est attendu par les professionnels. C'est un bon signe. On fait en sorte que... On fait bien les chose... Mais, c'est vrai que a nous aide beaucoup par la suite.	Ls LM
77	STAGE	AC	Le stage, ça m'a permis de me donner confiance en moi. Et de pas me dire : c'est un échec en fait, parce qu'à chaque fois "je ne vais	LS

84		CT	<p>pas y arriver, je ne vais pas y arriver, ...". J'étais toujours... enfin dans l'échec et le fait d'être des personnes, tout ça, ça m'a redonné confiance en moi et maintenant, j'y vais, c'est moi-même qui me suis retrouvée en fait dans mon...</p> <p>Je me sens bien. Et par rapport à ma relation avec les autres c'est une autre Cassandre en fait. Plus épanouie en fait. Je parlais pas du tout quand j'étais à la MFR avant. S., elle m'a dit : "Ah oui, c'est plus la petite timide d'avant." J'ai dit : "Non."</p> <p>Je parle plus facilement, je rentre plus facilement en relation.</p>	
85 88	STAGE	AC CT	<p>C'est très important, le stage, parce que si on ne fait pas les choses, on ne les découvre pas. Mais comment on peut découvrir le métier ? Je veux dire : s'il n'y a pas de ça, je ne sais pas que l'école va faire. Même s'il y a des pratiques, c'est toujours bien de voir en extérieur vraiment comment ça se passe en vrai.</p>	L SAV
89 94	MFR	R	<p>A la MFR, on a beaucoup de théorie, donc de cours. Et on a aussi la pratique. Donc c'est tout ce qui est technique. Donc on apprend l'entretien des locaux, comment nettoyer les vitres, les sols, les protocoles. Après, en petite enfance, c'est pareil : les biberons, la stérilisation, mais on a vraiment tout ce qui est... Et en soins donc je sais qu'on utilise tout ce qui est transfert du lit au fauteuil, donc c'est toujours bien d'apprendre, mais pour nous on ne connaissait pas tout ça. Donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de pratiques et de théories. Donc ça nous aide aussi.</p>	
95 105	MFR	F CH OI X	<p>Après, ils nous... on est en distance le vendredi. Il y a la cuisine. Là, on était en cuisine en train de faire un petit flan. J'apprends mieux en pratiquant qu'en théorie en fait, parce que la théorie, c'est bien, on écrit tout ça mais je préfère plus pratiquer et ce que ça rentre plus que les cours.</p> <p>Je ne pense pas que j'aurais réussi. Je ne cache pas, moi, l'écrit tout ça, ce n'est pas trop... je ne suis pas trop à l'aise. Moi, je pense que c'est bien, même pour la MFR, la pratique de la laisser parce que c'est vrai que c'est court mais ça va être fatiguant pour rester assis tout le temps. Je ne me vois pas...</p> <p>C'est bien d'avoir les 2 : de la théorie et de la pratique. C'est bien la pratique, c'est bien, mais au moins on peut apprendre aussi en faisant les cours. Les cours, ça nous apprend aussi. Comme ça, on se dit : tiens on a eu ce cours-là. Hop ! on peut toujours relire. Oui après, la formation, oui. Pour étudier, on ne peut pas tout mémoriser. Comme un pense-bête pour s'y référer après.</p>	
106 111	SIT INT	RE TO UR	<p>A la MFR, il y a des bilans à chaque rentrée de stage. Le lundi, on fait le bilan, comment ça s'est passé. Parce qu'il y a des choses où ça n'a pas été. Elle voudrait qu'on en reparle. Ils sont toujours là pour nous accompagner. Même pendant les cours, on fait toutes les semaines... on a un bilan, on a même eu un directeur pour nous écouter. Ils sont vraiment à l'écoute, c'est très très bien, avoir un suivi, oui, c'est important, je pense. Même pour nous ça compte, qu'ils sont là pour nous, qu'ils nous écoutent. C'est vraiment important d'avoir un lien avec eux.</p>	LA LS
112 120	MFR	F CH OI X	<p>Après, si je me dis : si je n'avais pas fait cette formation-là, je n'aurais rien appris, les gestes tout ça, je ne les aurais pas en fait. Ces différentes techniques, c'est ça. Oui, le fait de pas apprendre sur le tas. On travaille et on ne connaît pas la base. Limite, ça ne sert à rien de faire ce métier-là parce que ce n'est pas évident. C'est dur déjà.</p> <p>Pouvoir éventuellement regarder les fiches après, ça va être utile pour moi, oui, parce que je sais que j'aime bien toujours remettre ça, je préfère que ce soit parfait. Des fois, c'est trop mais je préfère que ça soit comme ça. Quand tu seras dans ton activité professionnelle, tu voudras retourner regarder pour voir si t'as bien fait comme il fallait, pour pas oublier les gestes, pour pas faire</p>	

			de bêtises, pas mettre la vie de la personne en danger. De tout faire, encore les bons gestes.	
121 127	MFR	AC CT	Les activités à la MFR m'ont appris des choses sur moi-même. De bien faire déjà. Et puis, pareil, ce que je disais, la timidité. Il y avait des choses, je pouvais pas du tout. Même là, je n'aurais jamais fait ça, parler en visio avec vous genre je n'aurai jamais été capable. Il y a une évolution de ma capacité à communiquer avec les autres. Le fait d'être en groupe. Je suis plus à l'aise pour dire ce que je pense. Même quand j'ai des soucis personnels, j'en parle devant les collègues de la MFR. Il n'y a plus de... je me cache plus en fait. Je me libère, je...	LS
128 129	MFR	AC CT	Il y a aussi une évolution dans ma relation avec les autres au travers des activités de groupe ou avec les relations avec les formateurs. Complètement. Beaucoup d'évolution.	LA
130 134	FOAD	R	Quand on est à distance, on travaille sur Walter donc c'est toujours des cours à distance. On fait aussi notre dossier professionnel. On a eu des cours sur l'alimentation, sur les pathologies... Tout ce qu'on revoit en cours en fait, on le travaille à distance. Il y a une plateforme qui s'appelle Walter. Et on a des questionnaires et on a une évaluation à la fin qui résume toutes les questions et les cours. Pour voir si on a tout compris et pour voir si... les cours sont parfaits.	
135 149	FOAD	F CO NV	Moi, les activités à distance, ça a été compliqué parce qu'il faut savoir que je suis maman de 2 enfants. Donc faire des cours à distance et avoir mes 2 petits loulous, c'est un peu compliqué à gérer des fois. Il faut à la fois être avec eux et à la fois être concentré mais c'est vrai que c'était compliqué au début. Maintenant, je le fais le soir quand ils sont couchés. Ça me permet de vraiment être concentrée sur ce que je fais, sur mon travail. "Oui, je n'ai pas, maman..." "Je veux ça, maman" "Je veux ci..." Et c'est vrai qu'on n'est pas dedans et moi je n'aime pas... parce que ne pas être satisfaite de mon travail, ça met en échec pour moi. Non, au début, oui, je disais que c'était difficile mais là, maintenant, j'ai même plus de ... Je ne me pose même plus de questions. Je me mets dessus, je me mets dedans, je me mets dans ma bulle, je me pose plus de questions et ça va tout seul. Ces activités à distance, ça nous permet aussi de nous vider la tête, de pas tout le temps être, on va dire, à l'école entre guillemets, en formation. Au moins une journée pour nos rendez-vous. Ça nous permet aussi d'être libre. Ça laisse finalement plus de souplesse pour s'organiser, même pour nos rendez-vous, parce que si on est à la formation tout le temps, ce n'est pas évident d'avoir un rendez-vous, par exemple, de santé. Là, on sait qu'on peut prendre le vendredi pour nous. Dans l'organisation, ça aide.	
150 171	SIT INT	EC HA NG E	Ces activités ne m'ont pas appris de choses sur ma manière d'apprendre. Non, parce que je faisais déjà... Je le faisais déjà dans mon CAP donc j'avais une base. A distance, on échange entre nous, oui, on s'envoie tout le temps des messages, on est tout le temps ensemble. Des fois, même si on n'arrive pas à faire un truc, c'est : "Est-ce que t'as les réponses ? Est ce que tu peux éclaircir un petit peu la question ?" On est tous proches en fait. On est très très proches. C'est très bien parce que, je veux dire, on est tous ensemble, même quand on est à distance. Oui, on est tout le temps par message, on a un groupe avec S. Et tout le temps on s'envoie tout le temps des messages pour savoir si on a compris. Même le week-end, on est tout le temps connecté. On a un groupe avec S. et après on a tous nos numéros persos. Non, quand on envoie un message sur le groupe, c'est toujours en rapport avec S. Il n'y a pas de truc perso que S. ne doit pas savoir. C'est toujours par rapport à S. Oui, c'est vraiment le groupe pour	LA

			<p>la formation.</p> <p>Je pense que c'est important comme soutien pour réaliser les activités à distance parce qu'il y a toujours quelqu'un avec nous. On est toujours soutenu mais dès qu'il y a un truc qu'on n'arrive pas, il saura nous répondre mais ça crée un lien en fait avec le formateur. Je pense qu'il faudra garder ce lien-là.</p> <p>Oui, les échanges permettent de faire du lien. Parce que le fait que, par exemple, si je me sens dans l'échec, par exemple, si je dis à S. : "J'étais incapable de faire ça. Je me sens mal à l'aise.", je sais que S. va dire : "Mais non, pars pas défaitiste !" Elles sont toujours là à nous rassurer. "Tu vas y arriver, tu ne te prends pas la tête". Elles sont vraiment toujours là pour nous. Et c'est très rare de voir ça, on va dire. C'est vraiment important. Même l'ambiance.</p>	
172 179	SIT INT	PR OD UC TI ON	<p>Le dossier professionnel, en fait, ça permet de décrire tout ce qu'on fait, tout ce qu'on ressent, tout ce qu'on a fait et d'avoir toujours une trace entre guillemets. De se dire : j'ai fait ça. Moi, je sais que pour les activités, ça m'a fait du bien de me dire : j'ai fait ça avec les loulous par exemple.</p> <p>Ça te paraît important de faire ce dossier-là parce que toute façon, on en a besoin aussi pour le titre.</p> <p>C'est utile parce que ça permet de dire tout ce qu'on fait, de dire : j'ai été capable de faire ça. Au moins, même pour les formateurs, ils voient ce qu'on fait et s'il y a des choses à revoir, on revoit avec eux. On s'en sert pour l'accueil et même à distance, on le fait toujours avec S.</p>	LS
180 185	SIT INT	EN TR ETI EN	<p>On est très bien accompagné. On n'a jamais été laissé de côté, ni rien du tout. C'est toute l'équipe qui est vraiment très top. Je ne regrette pas d'être venue.</p> <p>Elle ne nous lâche pas, on va dire. Moi je vois que c'est grâce à eux que j'ai vaincu ma timidité par exemple. Ils nous posent beaucoup de questions, ils veulent savoir aussi comment on se sent parce que pour eux, ce n'est pas évident de savoir comment on est. Mais c'est bien. C'est pour les grandes timidités, ça leur permet aussi de, on va dire, se décoincer entre guillemets.</p>	LS
186 188	FORMATI ON	AC CT	<p>J'ai de l'accompagnement du groupe, oui, parce que je les connaissais pas du tout et c'est eux qui viennent vers toi. Ils te laissent pas du tout. On va dire qu'on a un très bon groupe. Il y a des différences d'âge. C'est parfait on va dire.</p>	LA
189 194	FORMATI ON	AC CT	<p>Tous les stages que j'ai faits, en fait, j'ai découvert plein de chose. Même, par exemple, mon stage en petite enfance, jamais je n'aurais pensé que j'aurais été capable de faire tout ça avec les enfants. Même si j'en ai 2, ça change. En fait, c'est un autre monde. Ça m'a appris des choses que je n'imaginai pas que j'étais capable finalement. Oui, je me suis dit : en tant que maman, pourquoi tu ne prends pas ces idées-là, à la nounou et ça te permet de créer un lien avec tes enfants. On ne faisait pas parce que... bon, on ne savait pas.</p>	LS
195 203	FORMATI ON	F CO NV	<p>Dans mon entourage, sur ça oui, j'ai leur grand soutien parce que ma soeur, elle a fait cette formation-là. Elle m'aide beaucoup. Elle a toujours été là. Elle me dit : "Mais tu vois, tu as eu des difficultés à l'école, mais tu vois, le fait de te relancer, ça prouve que t'es capable". Mes enfants c'est un peu compliqué parce que mes enfants, c'est : "Maman, tu vas à l'école, mais qui est ce qui vient me chercher à l'école ?" Enfin, pour eux, c'est un manque, on va dire. Je les laisse mais je leur explique que non, c'est pour que maman, elle, elle ait son diplôme et que plus tard, c'est pour leur avenir.</p> <p>Si je ne travaille pas, comment ils vont avoir des jouets ? Comment... ? Qui... ? Enfin, je leur fais comprendre que si maman et papa</p>	

			ne travaillent pas, ils ne seront pas heureux.	
203 231	FORMATI ON	AC CT	<p>Pour moi, la formation sert mon développement professionnel parce que, c'est ce j'expliquais à S., pour moi, le parcours d'aide-soignante me semble très dur par rapport à mes enfants et elle me dit : "Si tu leur expliques bien, tes enfants vont être là pour toi, vont te soutenir." Ne vont pas me le reprocher. C'est... pour moi, ils sont déjà moins petits. Et c'est vrai qu'ils sont toujours là, donc je suis encore plus partante pour faire cette école. Ensuite, je vais travailler un petit peu, le temps de prévenir mes enfants, enfin de les mettre à l'aise, qu'ils soient prêts pour que maman elle parte aussi parce que c'est vrai que c'est un an quand même. Donc j'attends un petit peu et après oui, je me lancerai dans la formation d'aide-soignante.</p> <p>Il y a de l'école et il y a des stages à faire en structure. C'est 12 mois quand même. C'est plus... L'école est à Fécamp mais les stages peuvent être au Havre. Ce n'est pas nous qui choisissons.</p> <p>La formation participe à mon développement personnel beaucoup. Je connaissais pas du tout ce monde-là, en fait. Tout ce qui était soins, tout ce qui était..., je n'avais rien vu de tout ça. ASH c'était du ménage. J'ai découvert tout ce qu'il y a, on va dire, de magnifique, parce que pour moi c'est vraiment ma voie. Je suis partante vraiment pour continuer.</p> <p>J'ai peut-être déjà, oui, un emploi en structure, en EHPAD.</p> <p>Je pense qu'ils me formeront en tant qu'aide-soignante. Si tout se passe bien, oui je continuerai mes études.</p> <p>Oui, parce qu'à domicile, il y a des avantages, mais il y a aussi des choses comme le trajet. Il y a des trucs qui me déplaisent. Je préfère travailler en structure. Il y a des horaires fixes.</p> <p>La formation, elle a répondu à mes attentes parce que ça me donne encore envie d'aller un peu plus haut dans ces métiers-là. Donc c'est même au-delà. On verra, j'espère continuer dans cette réussite. Mais j'ai encore des petits trucs à apprendre, je pense. Dans l'aide à la personne, il y a plein de choses qui sont compliquées comme le transfert. C'est beaucoup de muscle, c'est... Il y a des gestes, postures à faire attention pour notre santé déjà.</p> <p>Parce qu'on débute en fait le module de l'aide à la personne. On commence. Donc tout ne peut pas être acquis en quinze jours, on va dire.</p> <p>Pour moi, la formation sera une étape parce que je me suis dit que si je n'avais pas fait cette formation-là, je n'aurais pas découvert tout ça.</p>	LM

Annexe 40 - Liana

**** *Nom_Liana *Sexe_F *Age_3039 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_CEL *Enfants_2 *DIPLOME_DNB *Formationsuivie_ADF3 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 7	PARCOURS		<p>Je m'occupais de mes enfants. En fait j'ai eu des soucis personnels. J'ai une expérience personnelle avec ma grand-mère. Je me suis occupée d'elle étant plus jeune. Et c'est moi qui faisais tout en fait. Je faisais la toilette, je faisais les courses... enfin, je m'occupais de vraiment tout. Et ça fait un bon moment que je n'avais pas mis les pieds niveau travail. Et j'ai vu qu'il y avait une formation qualifiante pour l'aide à domicile et je me suis mise dedans.</p> <p>En fait, j'ai fait un BEP Secrétariat. C'est ma dernière école, ça remonte quand même à loin. Je n'ai pas eu mon diplôme mais oui, j'ai fait un BEP. Ça n'a rien à voir en fait avec l'aide à domicile.</p>
8 10	FORMATION	F CO NV	<p>Je regardais un peu sur Internet. C'est ma conseillère Pôle Emploi au téléphone. Je lui avais demandé en fait et elle m'avait dit qu'à la MFR ils allaient commencer une formation. J'ai appelé, j'ai eu l'entretien avec S. Noël et puis elle m'a inscrite et puis voilà.</p>
11 35	ACCT VISE		<p>Je voulais être qualifiée avec la formation, parce que même au niveau des gestes, des postures, tout ça, apprendre en fait toutes les techniques.</p> <p>Avoir les techniques professionnelles. Je n'avais pas idée de ce que je voulais faire, pas du tout, en fait. Là on a fait 2 stages. Le premier, ça a été avec la petite enfance, le 2ème à domicile. Et j'ai vu comment ça se passait réellement. Je ne sais pas si je partirais en structure ou directement en CESU. Pour l'instant, je me questionne encore.</p> <p>Ça va être dans l'aide à domicile mais après je ne sais pas si je travaillerais avec l'ADMR ou... je sais pas du tout, je réfléchis.</p> <p>Je n'avais pas particulièrement d'autres expériences. Après, je suis beaucoup à aider les personnes, quand ils ont besoin. Même dehors, s'il y a une petite dame qui a besoin au niveau de porter ses sacs, je suis toujours là, pour aider. Je me suis dit : autant faire cette formation pour me qualifier. Et puis voir après par la suite.</p> <p>Quand je suis entrée en formation, j'appréhendais un petit peu parce qu'être dans un groupe, il faut s'adapter. Et c'est vrai que, en étant seule déjà niveau famille, c'est pour moi un peu compliqué parce que je n'ai plus personne de mon côté. Et on a un bon groupe et j'ai réussi quand même à m'adapter. Finalement, les appréhensions sont vite parties.</p> <p>Par rapport à la formation à distance, je me suis dit : comment ça va se passer ? Parce qu'en étant ici... après on est... on est tous ensemble et tout. Et je me suis dit : être à distance, à voir comment ça se passe, si j'arrive à travailler à la maison et puis en dehors de la MFR. Mais sinon, ça se passe très bien. Et je pense que c'est une autre façon de travailler... enfin différente. Mais c'est vrai que c'est bien aussi.</p> <p>Enfin, pas très adepte au niveau des ordinateurs et j'ai tout écrit, en fait, sur papier avant de démarrer sur l'ordinateur. Même j'ai demandé conseils aux filles quand je n'y arrivais pas. Parce qu'on a un petit Tchat où on peut s'aider puis poser des questions et tout donc ça va. Je me suis bien débrouillée.</p>

36 41	STAGE	F CH OIX	<p>Pour la recherche de stage, j'ai appelé directement. J'ai regardé sur Internet et puis j'ai appelé directement les structures. Et puis j'ai eu un rendez-vous aussitôt, pour les stages, et ils m'ont prise à chaque fois. Sans soucis.</p> <p>Non, je n'avais pas particulièrement de critères. Enfin, après la petite enfance, on pouvait aller directement chez des assistantes maternelles ou en école et, je me suis dit : je vais essayer les écoles et puis on verra mais je n'avais pas de particularités après.</p>	
42 59	STAGE	R	<p>J'ai fait des stages en entretien des locaux. J'ai fait à l'EHPAD de Granville. J'ai fait tout ce qui est entretien des locaux, au niveau des chambres aussi. Mon 2e stage, ça a été à l'école Jeanne d'Arc sur Cany-Barville. Ça s'est très bien passé aussi. Et l'autre, c'était avec l'ADMR directement chez les personnes. La semaine prochaine, c'est avec l'ADMR encore et avec la même tutrice et les mêmes personnes. Ma tutrice va me laisser travailler seule comme si j'étais toute seule en fait. Elle va observer comment je travaille.</p> <p>Mon premier stage, ça a été à l'EHPAD de Granville. J'ai fait l'entretien au niveau des couloirs. On avait un chariot avec tous les produits pour laver par terre, pour laver au niveau des poussières. Au niveau des chambres, il fallait tout surélever au niveau des lits, salle de bains... enfin, parce que vu que j'étais intégrée directement dans les chambres... Sinon, j'ai fait quoi ? J'ai fait de la lingerie aussi. A l'école, j'ai fait toutes les activités. J'étais avec les moyenne section et grande section. J'ai travaillé avec eux, j'ai fait des jeux, j'ai même raconté des histoires aux enfants. J'ai fait au niveau de la cantine le midi, faire le service. J'étais... parce qu'il y a un moment l'ATSEM n'était pas là et j'étais toute seule avec les maîtresses... j'ai un peu remplacé l'ATSEM pour organiser, préparer et tout au niveau des tables, du travail. Ça s'est très bien passé. A domicile, j'ai fait les toilettes complètes. J'ai fait au niveau de réfection du lit, j'ai fait du ménage, j'ai fait le lever et le coucher d'une personne. Toilettes complètes, douche et lavabo aussi. Et puis les accompagner au niveau du repas, préparation des repas. Après, j'ai fait un peu de tout à domicile.</p>	
60 69	STAGE	F CH OIX	<p>L'activité où que je me sens le plus à l'aise, c'est quand j'étais à domicile des personnes. Avoir le contact. Parce que c'est vrai que mon premier stage, ça a été entretien des locaux mais on n'avait pas trop le contact avec les personnes. Après, ça a été avec les enfants donc ce n'est pas trop ce que je veux faire non plus. C'est vraiment ce que j'ai fait à domicile, parler avec les personnes et tout, être à l'écoute, les aider au quotidien.</p> <p>Il n'y a pas d'activités où je me sens moins à l'aise. Après, au niveau de la toilette pour homme surtout, j'appréhendais beaucoup et en fait ma tutrice, dès le premier jour, elle m'a donné l'homme à faire, toilette complète dans la douche. J'ai fait ça avec... je ne veux pas dire par plaisir mais je savais que j'étais là pour qu'il se sente bien, son bien-être. C'est surtout ça, la toilette pour homme que j'appréhendais. Mais ça s'est très bien passé en fait.</p>	
70 72	STAGE	F CO NV	<p>Je pense, après, que ce qu'on apprend ici et ce qu'on voit au domicile des personnes, c'est différent. Parce qu'en plus, vu qu'on est avec un tuteur, elle a son organisation. Il y a des choses où ils ne font pas spécialement ce qu'on apprend ici.</p>	
73 87	SIT INT	VISI TE	<p>Oui, S., elle est venue sur mon premier lieu de stage. Elle a fait un bilan sur place directement et de ce qu'elle a noté, après c'est sur téléphone mais, au niveau de ma tuteur, au niveau des questions, elle répondait favorablement. Donc, après, je pense que les bilans sont bien. Je ne sais pas comment dire ça... Mon tuteur de stage disait que je réussissais bien. En fait, mon premier stage, S. est venue. Mon 2ème, on l'a eu au téléphone. J'étais au téléphone avec la maîtresse avec qui j'étais. Elle n'avait rien à dire en fait.</p>	LS LM

			<p>Tout était positif, comme quoi je prenais des initiatives... Après, à domicile, ce n'est pas évident parce qu'elle n'a pas encore fait d'appels ni de visites, ça va être au prochain stage.</p> <p>Oui, j'ai eu les bilans avec les maitres de stage. Après, il n'y a pas eu de retour négatif parce que tous mes stages jusqu'à maintenant se sont très bien passés. Ils n'ont pas eu de soucis avec moi.</p> <p>Ce qui est important pour réussir un stage, c'est être beaucoup à l'écoute, observer, mais pas trop non plus parce qu'on n'est pas là que pour observer. Et faire participer. C'est surtout ça en fait, hein ? Parce que c'est comme ça qu'on apprend. Parce que le fait que d'observer, après, on ne pratique pas. Donc moi je pense que le fait de participer à toutes les tâches qu'il y a à faire enfin, je pense que c'est vraiment la base.</p>	
88 94	STAGE	F CO NV	<p>Ma tutrice, elle m'a vite laissé faire parce qu'elle a bien vu que niveau pratique et tout, c'est vrai que je ne connaissais pas tout non plus, mais elle m'a appris. Même pour faire, parce que j'avais une personne hémiplégique et au niveau de la toilette complète c'était au lavabo. Et c'est vrai que ce n'était pas évident parce que sa peau est super fragile, il fallait faire super attention. Au début, elle voulait me mettre sur la 2ème semaine pour faire la toilette. Et au bout du 2ème jour, je l'ai commencée. Donc je pense qu'elle a vite eu confiance. C'est signe qu'elle a vu que j'étais capable, en fait.</p>	
95 100	STAGE	AC CT	<p>Le stage m'a surtout appris à avoir confiance en moi. Parce que c'est vrai que ça fait pas mal d'années que j'ai plus confiance en moi. Déjà, le fait d'avoir commencé la formation, de me dire que je suis capable en fait de faire beaucoup de choses. Je pense que les stages m'ont beaucoup aidée aussi. En fait, le fait d'avoir un peu plus confiance en moi, je peux faire les choses. Je me dis : je suis capable de les faire. Mais c'est vrai que le fait de pas avoir confiance en soi, c'est difficile aussi. Ça m'a redonné un peu plus confiance en moi. J'ose davantage faire les choses, oui.</p>	LS
101 112	STAGE	AC CT	<p>J'ai appris à être un peu plus ouverte aussi. C'est vrai qu'il y a beaucoup de personnes... Ils me voient en fait la première fois, ils se disent que je suis un peu froide au niveau regard. Je pense que je ne suis pas comme ça intérieurement donc peut-être que je montre que je suis froide alors que non pas du tout, en fait. J'ai le coeur sur la main.</p> <p>En fait, au niveau des stages, j'étais beaucoup souriante donc même si on porte le masque, ça se voit quand même. C'est vrai que je suis attentive et beaucoup à l'écoute aussi. En fait c'est... il y a beaucoup... enfin beaucoup... une ou 2 personnes qui me disent que, même quand je suis dehors... Après, ce n'est pas méchant. Peut-être que je ne sais pas... je ne me vois pas après. A l'extérieur, les gens après qui me connaissent savent que je ne suis pas comme ça. Au niveau des stages, non, je ne pense pas qu'ils ont une approche comme ça.</p> <p>Il faudrait que je demande à mes collègues de formation comment ils m'ont perçue quand je suis arrivée.</p>	LA
113 124	MFR	R	<p>A la MFR, moi, ça ne fait pas longtemps mais on fait maintenant... on fait de la cuisine. On a appris aussi bien au niveau entretien des locaux au début. On fait des cours aussi mais bon je préfère plus la pratique que les cours parce que les cours, c'est un petit peu long niveau papier et tout bon aussi. Mais c'est vrai que quand on fait la pratique déjà c'est mieux. Et puis, là, en ce moment, on apprend aussi pour lever les personnes, le lève-personne par rapport au déplacement aussi au niveau du lit, au fauteuil. Mais c'est vrai que c'est pas mal. C'est mieux les pratiques que les cours, pratiquer que sur la chaise toute la journée. Ce que je n'aime pas dans les cours, c'est d'être assise toute la journée. En plus, ça fait 3 mois que j'ai une sciatique donc rester toute la journée sur</p>	

			la chaise, ce n'est pas évident. Oui parce que, de toute façon, même au niveau des pathologies, Alzheimer, tout ça, après on a commencé en pratique mais c'est vrai que l'écrit, ça peut nous aider aussi si on oublie des choses, tout ça.	
125 127	MFR	F CO NV	Les cours de la MFR me seront utiles parce que... j'ai mes petits Stabilo, je surligne les choses vraiment importantes. Donc je sais que j'aurais toujours mes feuilles si jamais un jour j'ai besoin de savoir un peu plus sur quelque chose. Je regarderai.	
128 137	MFR	F CH OIX	Dans les activités à la MFR, je ne sais pas. Après, je suis... Je sais pas du tout. J'essaye de faire, donc après c'est vrai qu'en fait ce n'est pas difficile à faire Au niveau des gestes et postures, j'aime bien faire la cuisine, et là c'est vrai qu'on fait pas mal de choses assez faciles donc je réussis aussi facilement. Il y a nos formatrices, quand on fait des erreurs, ils nous font voir comment faire de la bonne façon et après on a un groupe aussi assez solidaire. Quand on fait des erreurs, on le dit aussi à la personne. Donc c'est comme ça aussi qu'on apprend mieux. Après, si on ne comprend pas quelque chose, soit on demande aux filles ou directement à notre formatrice. Et puis ils nous expliquent vraiment bien. Donc il n'y a pas grand-chose à dire. Ils sont beaucoup à l'écoute. Si on comprend mal quelque chose, ils prennent le temps de nous expliquer aussi.	
138 142	SIT INT	EN TRE TIE N	Je ne rencontre pas énormément de difficultés. C'est sûr qu'on ne peut pas tout faire parfaitement, d'un seul coup. C'est plus qu'on le fera plus qu'on s'améliorera. On a plus des bilans collectifs. Après, dans notre groupe, on n'a rien à cacher. Enfin, s'il y a quelqu'un qui a plus de mal, qui est plus stressé, on est toujours là à lui remonter le moral, lui dire : "T'inquiète pas, que ça va aller..." Et puis, c'est toujours collectif en fait.	LA
143 149	MFR	AC CT	Les activités à la MFR m'ont appris des choses sur moi-même. Déjà, vivre en communauté, on va dire ça comme ça. C'est vrai qu'à part voir mes enfants je ne vois personne, il n'y a pas beaucoup de personnes autour de moi. Donc oui, vivre en communauté, ce n'est pas difficile, ça me fait du bien. Ce n'est pas évident, par rapport à expliquer, c'est compliqué. Ça faisait longtemps je ne m'étais pas retrouvée, à part vraiment être au niveau de l'école. Et encore, ce n'est pas pareil. Mais, en fait je suis à l'aise, je suis heureuse d'être avec eux. Je ne sais pas si je peux dire... je ne peux pas en dire plus de toute façon.	LA
150 157	FOAD	R	Les activités à distance, c'est surtout sur Walter. Et puis travailler le dossier professionnel. C'est beaucoup de questions au niveau alimentation, sécurité. Et puis on a des évaluations, savoir à la fin de toutes les questions. On a des exercices. C'est pas mal. Bon, par moment, c'est un peu long parce qu'on se dit : si on répond à beaucoup beaucoup de questions et on se dit : ça se termine dans combien de temps ? Il y a des choses à lire, il y a des vidéos et après il y a des questions. Il y a certains... par exemple, la petite enfance, il avait plusieurs pages à lire. Ça fait beaucoup. Je pense que c'est plus intéressant quand on a des petits exercices à faire que lire directement.	
158 172	FOAD	F CH OIX	J'ai l'impression de bien réussir. Après, sur Walter, on n'a pas forcément tout appris ici. Bon, on apprend les bases je pense mais on apprend un peu plus de choses aussi. C'est plus approfondi par rapport à l'alimentation. C'est plus approfondi sur Walter, même par rapport à l'alimentation, au niveau des menus, des repas... Quand mes enfants ils sont à l'école, c'est plus facile aussi. Ou sinon, à la maison, si vendredi, bon, quand c'étaient les vacances, je m'organisais, je leur faisais	

			faire une activité à côté et puis, moi, je travaillais sur l'ordinateur. J'arrive toujours à me débrouiller. Est-ce que je trouve ça bien ou pas bien d'avoir ce type d'activités à distance ? Après, c'est différent mais ça permet de se retrouver un peu seule devant des cours mais des questions. Si on a du mal, il y a S. qui est toujours là pour répondre à des questions. Et puis, même par rapport au groupe, c'est vrai que c'est une expérience différente. Mais c'est vrai que, de la distance, c'est pas mal. J'ai eu une difficulté sur une activité. Ça a été la petite enfance. Je sais plus sur quel sujet. Et j'ai demandé directement aux filles du groupe. On s'entraide pas mal. Donc, après, on ne donne pas les réponses spécialement mais on essaie de bien expliquer les choses. Et puis, moi pareil en fait. Si les filles ont du mal, je leur explique bien le sujet et puis après ça va.	
173 176	FOAD	F CO NV	Le groupe et les formatrices, c'est vraiment des ressources importantes à distance parce que le fait de se retrouver seule à la maison, quand on se met sur Walter, on sait qu'on n'est pas forcément tout seul. Donc c'est vrai que c'est pas mal quand même d'avoir un minimum de discussion à côté. Ça soutient en fait. On ne se sent pas seul.	
177 179	FOAD	AC CT	Ce qu'on apprend sera utile pour mon métier. Après je ne sais pas... je pense que ce qui m'aidera le plus c'est tout ce qu'on fait en pratique. Après, j'en apprend aussi un peu plus sur Walter, mais c'est tout ce qu'on fait en pratique. Je pense que ça restera plus dans ma tête.	L SAV
180 182	FOAD	F CH OIX	Les activités à distance ne m'ont pas appris sur moi-même parce qu'à distance je me retrouve à la maison. Après voilà, je préfère être... j'aime bien la journée à distance. C'est le fait de travailler à la maison mais je préfère quand même être ici, avec tout le monde, au centre de formation.	
183 186	FOAD	F CO NV	Non, je n'ai pas de difficultés à me mettre à travailler parce que je me dis : faut le faire. J'ai un moment, ça va arriver que je ne me mette pas forcément si tôt à 8h30 du matin. Après, c'est vrai que la distance on n'est pas obligé de se mettre aussi tôt à 8h30. On peut choisir son heure, c'est pas mal aussi. J'apprécie de pouvoir m'organiser.	
187 194	SIT INT	PR OD UC TIO N	Le dossier professionnel, c'est surtout après chaque période de stage. On explique une activité qu'on a fait sur chaque lieu de stage, on explique en détail qu'est-ce qu'on a pris en matériel, avec quelle personne on a travaillé, quel organisme... Après, on peut choisir une ou plusieurs activités qu'on a faites, situations. C'est intéressant et utile, carrément, parce qu'on se rappelle quand même de ce qu'on a fait pendant nos stages. Mais ça reste un écrit. Je me dis que ce dossier-là je l'aurais toute ma vie. Si dans 10 ans, je me rappelle plus de ce que j'ai fait au niveau des stages, au moins je peux regarder mon dossier professionnel et puis : ah oui ! j'avais fait ça pour ma première expérience et tout, sur le stage.	LS
195 201	SIT INT	EC HA NG E	Au niveau entretien des locaux, c'est ce qu'on a fait. Bon après, c'est vrai que quand on fait le stage, c'est une organisation différente. Donc on ne peut pas vraiment se référencer par rapport à ce qu'on a appris ici et ce qu'on fait en structure ou à domicile parce que c'est vrai que, par rapport à ça, il y a plein de choses qu'on fait différemment. Et quand on revient ici, on fait les choses qu'on a appris ici. On parle entre nous de ces différences. En fait, à chaque retour. Même pendant le stage, on discute un peu sur les façons de faire et tout. Et on se dit : mais entre ce qui se passe à l'extérieur et puis en centre directement de formation c'est différent.	LM DLM
202 210	SIT INT	PR OD	Oui, j'avais pris des photos mais je savais pas du tout comment on faisait. Moi et les outils informatiques, ça fait 2 ! Il y a eu un moment, sur mon premier stage, j'avais pris des photos au niveau de mon chariot de ménage. J'avais utilisé la monobrosse, j'avais	

		UC TIO N	pris en photo. Et je savais pas du tout comment faire. Mon 2ème stage, c'était avec la petite enfance, on avait un peu de temps pour travailler Walter, je l'ai fait ici en formation. Il y a une des filles qui m'a fait voir comment on faisait pour ajouter des photos. Donc, sur la petite enfance, là j'ai rajouté des photos. Je vais pouvoir le faire sur le 3ème stage. Après, des personnes à domicile, ce n'est pas évident de prendre des photos. Enfin oui, je ne veux pas prendre la personne en photo non plus donc. Et puis sa maison, après...	
211 217	SIT INT	EVA LUA TIO N	On a... C'est marqué stage 1, 2 et 3 et en fait, ça on peut le remplir avec nos tuteurs directement. Mais quand c'est soit S. qui vient ou qui appelle, donc après ça c'est sur Walter aussi, il y a le cahier de liaison. Pour suivre, après, on peut rajouter des choses par rapport à nos stages. Il y en a qui l'ont fait, il y en a qui ne l'ont pas fait. Moi je sais que je n'ai pas de connexion internet dehors donc c'est moins évident. Donc je ne l'ai pas rempli, le cahier de liaison, parce que je demandais à S. qu'elle le fasse directement avec son téléphone quand elle appelait ou quand elle venait pour les bilans de stage. Je n'ai pas écrit d'autres choses en plus.	DLM
218 224	FORMATI ON	F CO NV	Je me débrouille toute seule comme une grande pour ma formation. Personne de mon entourage ne m'aide. Comme ça, je peux être fière de moi. Je n'ai pas d'autre soutien. A part mes enfants. C'est important, c'est sûr. C'est ma force, on va dire ça comme ça, tous les jours. Ils sont fiers de moi mais c'est quand même dur pour eux. Maman travaille donc... Après, ma 2ème, elle comprend que je travaille mais elle n'a que 4 ans, c'est différent. Mon premier, il a 11 ans, il comprend mieux. Il se rend plus compte	
225 228	FORMATI ON	AC CT	La formation participe à mon développement professionnel, carrément parce que c'est vrai qu'en expérience professionnelle, dans ma vie, je n'ai pas travaillé. Enfin, j'ai quelques expériences... Et je me dis que c'est toujours un plus. Il était temps que je m'y remette professionnellement. C'est quand même bien de marquer ça en plus sur mon CV.	LM
229 243	FORMATI ON	AC CT	Personnellement, cette formation participe à mon développement parce que c'est vrai que niveau relation de mon entourage, c'est compliqué personnellement. Et de voir d'autres personnes, ça me fait du bien. D'avoir d'autres expériences aussi. De toute façon, après la formation, je sais qu'on restera toujours en contact. Après, je pense qu'on a quand même un lien assez fort. La formation répond beaucoup à mes attentes. Je ne pensais pas en apprendre autant. J'ai appris des choses au niveau professionnel, comment ça se passait. Sur tout en fait, parce que c'est vrai qu'au niveau pratique, comment ça se passe au niveau des horaires, tout ça, c'est vrai que ça m'a appris vraiment énormément. Cette formation sera une étape importante dans ma vie. Je pense que la formation, en fait, elle m'a quand même donné le déclic et je me dis qu'après la formation c'est directement travail. Et je veux plus lâcher. Il y a eu une longue absence, on va dire ça comme ça, moi, je me suis occupée de mes enfants mais je sais qu'après la formation je ne m'arrêterai pas. Je pense que je suis compétente pour travailler dans le secteur. Après, je m'adapte assez facilement. Et puis aider les personnes au quotidien, c'est ce que je désire. Je pense que là-dessus j'ai trouvé ma voie, on va dire ça comme ça.	LS

Annexe 41 - Ana

**** *Nom_Ana *Sexe_F *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADV3 *POSTURE_Expert

L	T	ST	VERBATIM
1 17	PARCOUR S		<p>Moi c'est Ana et j'ai 20 ans. Avant de rentrer dans cette formation-là, j'ai eu mon bac Hygiène Propreté Stérilisation. Ensuite j'ai travaillé en aide à domicile, donc j'ai appris sur le tas. Et après, ça s'est mal passé avec cette personne-là. Donc j'étais en reconversion professionnelle dans la vente et durant cette formation-là, en fait, j'ai trouvé un contrat d'un mois et demi en aide à domicile. Et je me suis dit : c'est ça qui me plaît donc je reste dans cette branche-là.</p> <p>Ma formation ADVF, je devais la commencer à Lillebonne sauf que je suis tombée en accident de travail et, en fait, ce n'était pas très accessible pour moi. Donc je me suis renseignée sur internet des formations qu'il peut y avoir aux alentours et accessibles. Et j'ai trouvé la MFR. Donc j'ai appelé et voilà !</p> <p>La formation à la MFR était plus près de chez moi et puis elle est plus accessible aussi au niveau du bus. Oui, parce qu'en fait, pour aller à Lillebonne, il y a 2 bus à prendre et je n'avais pas forcément les moyens financiers pour aller jusqu'à Lillebonne en fait.</p> <p>Je n'ai pas le permis. C'est en cours mais, pour l'instant, je suis bloquée depuis 2 ans. Ça va venir. En fait, le problème, c'est que je suis entre 2 et 0 fautes mais mon auto-école ne veut pas me donner de date pour l'instant parce qu'il faut aller faire du code en salle pour faire des tests en gros. Ce qui permet d'éviter de le rater pour repayer donc, dans un sens, c'est bien, mais dans l'autre sens, c'est plus long.</p>
18 19	ACCT VISE		<p>Mon idée, quand je suis entrée dans cette formation, c'était de travailler à domicile et j'ai eu une proposition de CDI par la suite au CCAS d'Y.</p>
20 34	FORMATI ON	F CO NV	<p>En fait, franchement, mon entrée en formation s'est faite super vite en fait donc je n'ai pas... j'ai été à la réunion d'information et j'ai commencé 3 jours après, donc ça s'est vraiment fait très vite. Au début, j'appréhendais un petit peu le groupe parce que je suis une stressée de la vie et je fais souvent des crises d'angoisse. Et finalement, ça s'est super bien passé. Ils m'ont mise à l'aise tout de suite. Il y a eu un dialogue dès l'entrée qui s'est fait.</p> <p>Par rapport à la formation à distance, moi, ça allait parce que je ne vis plus chez mes parents depuis 2 ans maintenant. Donc, je me suis dit : maintenant, j'ai les disponibilités pour et le fait d'être toute seule, en fait, je me sens mieux qu'en groupe.</p> <p>La MFR, honnêtement, j'aime bien. Après, c'est vrai que j'ai toujours été habituée, en fait, à travailler seule et je suis quelqu'un de très solitaire donc forcément, quand je suis en distanciel, je me plais mieux.</p> <p>Je n'avais pas de craintes particulières par rapport à l'informatique. Ça allait non parce que tout ce qui était numérique et informatique, en fait, j'ai appris aussi sur le tas. Durant ma formation, en reconversion professionnelle, on faisait beaucoup de numérique. Et voilà !</p> <p>Je suis à l'aise.</p>
35	STAGE	R	<p>Pour la recherche de stage, en fait, vu que normalement avant d'entrer en formation je devais faire un stage immersion au CCAS</p>

53			<p>d'Y pour faire des remplacements pendant les fêtes. Ça ne s'est pas fait vu qu'il y avait la formation. En fait, le CCAS d'Y, je leur ai expliqué que je rentrais en formation ADVF. Tout de suite, ils m'ont dit que si j'avais des stages à réaliser, que je pouvais les faire chez eux vu qu'il y a un contrat d'embauche derrière. Et sinon, ça s'est super bien passé.</p> <p>Le premier stage en entretien des locaux, je l'ai fait en entretien du logement d'un particulier à domicile. Le 2ème stage, en petite enfance, c'était un échec parce qu'en fait, là où j'ai fait ma demande de stage, enfin je pense qu'ils n'ont pas compris ma demande. J'avais vraiment aucun contact avec les enfants, ils ne m'ont mis qu'en entretien des locaux. C'était à l'école Saint-Michel à Y. Donc, je leur ai expliqué mais ils m'ont dit que le planning était déjà fait et qu'en fait il y avait un planning à respecter, donc fallait que je le respecte. Après, le 3ème stage, là, je l'ai fait au CCAS aussi donc j'étais avec la même tuteur. J'avais les mêmes bénéficiaires en fait qu'au premier stage donc ça ne m'a pas posé de soucis et là, la semaine prochaine, je suis de nouveau au CCAS.</p> <p>Dans le premier stage, on a fait beaucoup d'entretien du logement, tout ce qui est aspirateur, tapis, enfin les trucs basiques. Après, le 2ème en entretien des locaux au niveau de la petite enfance vu que j'ai fait l'entretien des locaux. C'était pareil : l'entretien des salles de classe, tout ça. En stage, là, le 3ème, il y avait un peu plus de mouvements parce qu'on ne faisait pas que l'entretien. On a des toilettes le matin, soit toilette, soit accompagnement à la douche et toilette complète au lit pour une personne. Sinon, après, on a réfection du lit, accompagnement aux courses aussi... C'était tout.</p>	
54 68	STAGE	F CH OIX	<p>En fait, je suis à l'aise dans toutes les activités. Je ne les trouve pas forcément difficiles. Après, c'est vrai que quand on fait une toilette complète au lit pour la première fois, c'était un peu compliqué au début. Mais une fois qu'on a la technique et le geste, ça va tout seul.</p> <p>Je n'ai pas forcément d'activité que je préfère. Pour que le stage soit réussi, déjà si on est à l'aise dans le métier, déjà oui. La tutrice est quand même importante parce qu'il faut quand même avoir les bons gestes et les bonnes techniques pour accompagner la personne en toute sécurité. Sur les 2 semaines de stage, en fait, le tuteur m'a fait voir pendant la première semaine et, la 2ème semaine, elle me laissait gérer.</p> <p>C'est bien oui, c'est quand même bien parce que, comme ça, ça permet d'observer vraiment chez chaque personne les gestes différents, les accompagnements différents aussi. Après, moi, ça m'a beaucoup aidé le fait que j'ai observé pendant une semaine chez chaque personne, ce qu'il fallait faire parce que, généralement, c'est répétitif quand même au niveau des tâches et après au niveau des gestes. Comme pour la personne qui est alitée, par exemple. Je n'en avais jamais eu auparavant donc je savais pas du tout comment faire pour pas lui faire mal, pour vraiment le maintenir en sécurité. Et le fait que j'ai observé, maintenant, je sais le faire.</p>	
68 74	STAGE	F CO NV	<p>Après, je serai à l'aise pour découvrir toute seule des nouveaux bénéficiaires. Après, de toute façon, quand j'ai commencé, j'ai appris sur le tas. Je n'avais personne pour me guider et j'ai fait du mieux que j'ai pu. Je me suis renseignée auprès du bénéficiaire de comment il... enfin quelles étaient ses habitudes en fait. Après, si vraiment le bénéficiaire ne pouvait pas m'indiquer, je me rapprochais de la famille du bénéficiaire. Et j'arrivais à trouver des réponses quand même, oui, beaucoup de réponses même.</p>	
75	SIT INT	VISI	Des bilans de stage, j'en ai eu qu'un pour le moment. C'était mon stage en petite enfance qui n'est pas... et ouais c'est le seul que	LS

79		TE	j'ai eu. Il n'y a pas eu de point à distance ou au téléphone auquel j'ai assisté. Globalement c'est la même perception de ma réussite des activités en stage que mon tuteur. Il n'y a jamais eu d'écart.	LM
80 83	STAGE	AC CT	Le stage m'a appris sur moi-même. Déjà, j'ai regagné de la confiance en moi que j'avais perdue suite à ma mauvaise expérience professionnelle pour la première. Et quand... Ah, c'est vrai que, quand on est sûr de soi, forcément, on met la personne en confiance et on la rassure. Ce qui n'était pas bien au début.	LS
84 94	STAGE	AC CT	Le stage m'a appris la sociabilité quand même. La sociabilité, c'est chouette. C'est ça, en fait. A la base, j'étais pas du tout sociable, je n'étais pas ouverte d'esprit et je ne communiquais pas beaucoup. Et le fait d'être en contact avec les personnes âgées qui... il y en a beaucoup qui aiment vraiment discuter. Et ça, ça m'a mise à l'aise tout de suite en fait. Et maintenant, j'arrive à être ouverte en fait. On peut parler de tout sans aucun souci en fait. Enfin de tout... Après, ça dépend des personnes mais j'arrive à m'ouvrir. Quand je disais que je n'étais pas sociable, c'était avant de rentrer en formation. Ce qui m'a aidée à changer, c'est le fait d'avoir un bon groupe où il y a un bon dialogue parce qu'il y a quand même des tranches d'âge différentes dans le groupe et ça, je trouve ça sympa. J'ai eu beaucoup de discussions avec les personnes du groupe qui m'ont quand même beaucoup aidée à me sentir à l'aise. Et après, j'ai réussi à m'ouvrir aussi. C'est autant en stage qu'avec le groupe que j'ai découvert et appris à être en relation.	LA
95 103	SIT INT	EC HA NG E	A la MFR, les différentes activités... Alors déjà, avec S. Noël, on fait beaucoup de communication, c'est-à-dire qu'on met au point certains projets qu'on avait faits en groupe de quatre. Donc déjà rien que ça, il y a un dialogue qui se forme tout de suite. Après, on n'est pas toujours d'accord mais on arrive à trouver une solution. Après, au niveau des activités... après les cours, c'est vrai qu'on parle beaucoup aussi. Et au niveau de la pratique en fait, ça permet aussi d'échanger avec les personnes du groupe parce qu'on est en binôme donc faut... C'est comme une personne âgée, faut la mettre à l'aise quand elle fait la personne aidée. Faut la rassurer et là, tout de suite, y'a un dialogue qui se forme. Après, il y a la pratique. Après, au niveau des théories, c'est quand même de...c'est plus de l'écrit et de l'écoute du formateur.	LA
104 105	MFR	F CH	Dans ces activités-là, je suis à l'aise. Moi personnellement, je préfère la pratique. Parce que j'apprends mieux en observation que par écrit. Je préfère la pratique à la théorie.	
106 113	MFR	AC CT	Quand on fait les techniques de recherche d'emploi... je cherche comment formuler ma phrase... ça aide beaucoup. C'est vrai que ça aide beaucoup même si on a déjà la possibilité d'embauche derrière. Ça te permet aussi, si jamais on perd notre emploi, de savoir où se diriger. Après, donc, c'est en fait dans les techniques de recherche d'emploi. T'as des éléments de compréhension : auprès de qui s'adresser, des choses de ce type-là. Oui, c'est ça. Et ça me paraît important. Après, la connaissance du public et les soins aussi c'est super important, même si on ne pratique pas forcément. Des fois, l'aide à domicile ça permet quand même de voir d'autres choses et d'imaginer comment ça se passe en fait.	LM
114	MFR	AC	Les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre sur moi-même, la confiance en moi de nouveau. Et puis la communication, la	LS

119		CT	communication avec les autres et avec, en quelque sorte, des professionnels aussi. Parce que pour trouver les stages il y a forcément un entretien à passer avec l'encadrante. Et au niveau des entretiens avec les encadrantes, j'étais toujours stressée avec mes crises d'angoisse. Ça me posait toujours problème alors que maintenant je peux faire un entretien avec une encadrante, je suis très à l'aise.	
120 124	SIT INT	EN TRE TIE N	Jusqu'à présent non, on n'a pas eu d'entretien individuel. Il y a quand même pas mal de démarches de faites au niveau des formateurs. Ils font... ils nous viennent beaucoup en aide. S'ils voient qu'il y a un problème, ils sont toujours là pour proposer un entretien, en fait pour discuter et que ça aille mieux par la suite. Après, même au niveau des cours, si on est en difficulté, ils viennent nous expliquer calmement et plus clairement.	LS LA
125 140	FOAD	R	En formation à distance, on travaille sur une plateforme, Walter. On travaille là-dessus en fait et on voit plein de choses. Il y a eu pas mal de cours de mis. Il y a eu l'alimentation du jeune enfant, courses, budget, il y avait plein de trucs. Mais ce qui est bien en fait sur Walter, c'est qu'il n'y a pas que les évaluations, en fait. Il y a des exercices avant donc ça, ça aide un peu parce que ça permet de s'entraîner en fait avant l'évaluation. Et ça permet d'être sûr de soi. Il y a des cours ou des contenus à lire ou des vidéos à regarder et après des exercices. Et à la fin il y a une évaluation. Disons que c'est sur tous les sujets qu'on a vus en cours. Par exemple, le cours budget, ça rentre dans le sujet de l'aide à domicile quand on fait les courses pour les personnes aidées. Après, l'alimentation du jeune enfant, ça s'est rentré dans la petite enfance. Et puis après, c'est des cours basiques. J'ai accès à tous les cours de la MFR sur la plateforme et en plus les exercices spécifiques qui sont sur Walter, dans le cours en fait. Selon le sujet du cours, il y a des exercices appropriés au cours qu'on a lu juste avant. Et ça donne des réponses aussi pour l'évaluation d'après. Sur les jours de distanciel on a eu une feuille. En fait, quand on a commencé la formation ou selon les sujets des cours, des fois c'est étendu sur 2 jours de distanciel voire 3. On ne fait pas tout le même jour.	
141 153	FOAD	F CO NV	Je m'organise selon mes rendez-vous parce que j'ai pas mal de rendez-vous médicaux. Je fais en fonction de mes rendez-vous. Si je sais que j'ai un rendez-vous le vendredi, je vais m'avancer un petit peu le jeudi. Je vais calculer à peu près le temps que je vais mettre à mon rendez-vous et comme ça, quand je reviens de mon rendez-vous, je ré-attaque la partie que je n'ai pas faite. Et ça m'arrive, si je sors plus tard de mon rendez-vous, ça m'arrive aussi de rattraper en fait sur le week-end. Pour être à jour. Ça va, c'est pas du tout difficile, ça me plait. Déjà, le fait d'être chez moi toute seule, tranquille. Déjà ça, et puis, je me dis que déjà on avance à notre rythme aussi. Après, je ne dis pas qu'à la MFR on n'avance pas à notre rythme. Mais quand on est en groupe, c'est vrai qu'on n'est pas forcément concentré pareil que quand on est tout seul. Après, il y en a qui préfèrent travailler en groupe, d'autres qui préfèrent travailler seul. Moi, dans mon cas, c'est travailler seule. Je vois chez soi c'est pénard, on peut rester en pyjama toute la journée pour faire les exercices, ce n'est pas un problème. J'apprécie... Après, c'est vrai que, mon Bac, je l'ai passé en contrôle continu donc disons que, du distanciel, j'en ai fait beaucoup aussi et je suis habituée à ce mode-là.	

154 156	FOAD	AC CT	Les activités à distance de formation m'ont appris sur moi-même, sur le travail en autonomie, que je suis capable de travailler en autonomie. C'est ça. En autonomie et, oui, toute seule. Je me suis toujours débrouillée toute seule. Je suis quelqu'un de très débrouillard en temps normal.	LS
157 166	SIT INT	RET OU R	Quand on revient de stage, généralement, on fait un petit bilan en expliquant ce qu'on a fait et ce qui a été, ce qui n'a pas été. Et ça, je trouve ça plutôt pas mal, d'échanger en fait sur chaque lieu de stage, différent des autres. Comme ça, on voit un peu comment ça se passe dans d'autres structures, ça t'apprend des choses de ce que disent les autres en écoutant ce qu'ils font. Disons que c'est un peu répétitif vu que là on est en aide à domicile. Après, chaque association est différente. C'est juste que leur sens en fait est différent mais sinon, au niveau des activités, ça reste en fait d'accompagner la personne dans ses gestes de la vie quotidienne, donc les accompagnements à la toilette, des accompagnements à la douche... Généralement, on voit à peu près les mêmes choses. Le dossier professionnel permet aussi de faire du lien entre ce qui est attendu dans la formation et la pratique de stage. Ça me paraît intéressant.	LA LM
167 174	SIT INT	PR OD UC TION	Disons que le dossier professionnel j'aime beaucoup l'idée parce qu'il y a des choses qu'on n'arrive pas forcément à exprimer au niveau des activités. Et donc, le fait de l'écrire quand on est en distanciel, qu'on est tout seul, il y a des trucs qu'on peut exprimer qu'on n'ose pas forcément exprimer. C'est des choses que tu ne dirais pas forcément le lundi quand on fait les retours de stage. Il y a des choses aussi qu'on ne pense pas forcément à dire et quand on fait le DP. On se dit : tiens, j'ai oublié de rajouter ça. On ne se les montre pas entre nous puisque ça pourrait être intéressant, on n'a pas vraiment discuté dans le groupe mais après ce serait sympa quand même. C'est vrai que ce serait sympa comme idée. Après, faut en discuter avec le groupe pour voir si tout le monde est d'accord.	LS
175 179	SIT INT	LIV RET	On a aussi un genre de cahier de liaison. C'est utile aussi quand même parce que, au moins, quand les formateurs ont quelque chose à nous informer, par exemple... je ne sais pas... Admettons qu'on n'a pas le planning de la semaine et le lendemain, on fait cuisine, par exemple, bah, les formateurs en fait peuvent entrer : "N'oubliez pas de prévoir un plat." Ça permet d'avoir les infos. Ça, c'est dans Walter.	LM
180 184	SIT INT	TR ACE	Moi, après, je fais mes petites notes à part, en fait. Je ne le fais pas sur Walter. Je fais mes petites notes dans mon petit carnet. J'ai un petit carnet à moi où je note en fait ce que je fais, sur quoi j'ai travaillé, ce que j'ai retenu en fait du cours et voilà. Je fais des fiches synthèses, je fais un résumé et j'ai tout à la suite d'un même carnet, au fur et à mesure en chronologie.	LS
185 192	FORMATI ON	F CO NV	Le groupe est un soutien. Il aide à ma formation parce que s'il y a une personne du groupe... On n'a pas tous de l'expérience dans le domaine au niveau du groupe. Donc, si jamais dans le groupe il y a quelqu'un qui a besoin d'une information et que la formatrice n'est pas forcément là, par exemple, nous on peut lui expliquer comment ça se déroule. Et ça peut l'aider par la suite. Ou même ça pourrait être moi qui ai une question et qu'on me réponde. J'ai du soutien de mes parents, de mon petit frère et ma petite soeur et de mon copain. C'est important. Ce soutien aide à avancer au niveau de la formation et le fait d'être soutenu, en fait, on ne va pas se démoraliser.	

			Si on a un coup de blues, ils sont là pour nous booster ou c'est...	
193 204	FORMATI ON	AC CT	<p>La formation participe à mon développement professionnel. En termes de professionnel, je vais rajouter ce que j'ai dit tout à l'heure : la confiance en soi et la communication déjà dans le métier c'est super important. C'est quelque chose là... déjà je ne les avais pas avant d'entrer en formation donc ça m'a permis d'évoluer au niveau de ça. Après, mon langage, il n'était pas forcément approprié en milieu professionnel. J'avais le langage de "jeune" entre guillemets. Après, j'avais un petit manque de maturité aussi qui aurait pu poser problème, en fait, au niveau du milieu professionnel et c'est vrai que je vois mon évolution depuis l'entrée en formation. Je me vois avancer petit à petit.</p> <p>Mon manque de maturité... j'avais toujours, disons, un côté un peu enfantin. Je faisais des blagues un peu nulles et je rigolais ou j'embêtais tout le monde en faisant des chatouilles... Enfin vraiment un côté enfantin. J'ai arrêté de le faire. Je le fais plus du tout. Et je me sens mieux dans ma peau déjà. Là, je me dis que mon évolution, en fait, elle est là grâce à la formation. Et que maintenant je rentre vraiment dans la vie d'adulte en fait.</p>	LM
205 210	FORMATI ON	AC CT	<p>La formation participe à mon développement personnel. Elle a contribué à ce que je développe des relations sociales avec les personnes aidées. Après, amicales au niveau du groupe aussi.</p> <p>Avec certaines personnes du groupe, on restera en relation. Après, je ne dis pas qu'avec tout le monde on sera forcément en contact. La formation a répondu à mes attentes. Ce sera une étape importante dans ma vie parce que le métier, il me plaît vraiment et je veux vraiment rester dans cette voie-là. Après, cette formation-là, je commence à travailler en aide à domicile.</p>	LS

Annexe 42 - Léa

**** *Nom_Léa *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV3 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 16	PARCOUR S		<p>Je n'ai jamais travaillé dans l'aide à la personne. C'est pour ça que je fais cette formation, pour me qualifier et apprendre tout ce qui est transfert, aide aux repas, tout ça. Après, je n'ai jamais travaillé de ma vie mais j'ai un CAP Petite Enfance. J'aurai pu travailler mais, vu que je n'avais pas le permis, ça a été compliqué. Et après, je me suis occupée de ma grand-mère parce qu'elle avait Alzheimer. Et après, elle est partie en maison de retraite, elle est décédée. Je n'ai jamais osé me lancer dans ce métier-là. J'ai rencontré S. Noël à Pôle Emploi et elle m'a parlé de la formation. Et ça m'a intéressé et j'ai sauté le pas. Et je suis là aujourd'hui. Le CAP Petite Enfance, en fait, je n'ai pas eu le choix de le faire parce qu'en fait j'aurais voulu faire fleuriste en apprentissage parce que les fleurs ça me plaît beaucoup. Et j'ai eu du mal à trouver un patron, j'ai dû faire ça. Ça m'a intéressé mais je ne veux pas travailler dans les enfants.</p> <p>Après la 3ème, je n'ai pas trouvé d'apprentissage en fleuriste, j'ai préféré faire CAP Petite Enfance que rester à ne rien faire. En fait, c'est par rapport à ma grand-mère. J'ai vu que c'était compliqué. Mais après, je pense que c'est parce que c'est ma famille. Mais le métier, ça m'a intéressé beaucoup mais je n'ai pas osé et, quand S. m'a dit que je pouvais rentrer dans la formation, ça s'est fait vite. Le soir même j'ai su que je pouvais l'intégrer. Et je suis contente et ça confirme que je veux bien travailler dans la personne âgée en domicile, pas en structure.</p>
17 22	ACCT VISE		<p>Mon idée en entrant en formation, c'était de travailler avec les personnes âgées mais à leur domicile. La structure n'est pas... Je ne connais personne dans ce secteur.</p> <p>C'est vraiment l'expérience avec ma grand-mère qui m'a donné cette idée-là. Ça m'a donné envie de me lancer. Parce qu'après son décès, je n'ai pas osé par peur de pas y arriver. Mais en fait, quand j'ai fait mes stages, ça m'a débloquée. J'ai vu que tout se passait bien et j'ai envie de continuer.</p>
23 32	FORMATI ON	F CO NV	<p>Là, pendant la formation, on a fait déjà 2 semaines en domicile. Je n'ai pas commencé en même temps que tout le monde. Je suis arrivée après, donc j'étais stressée. Je me suis dit : est ce que ça va bien se passer ? avec qui je vais tomber ? Et franchement j'ai été bien accueillie et j'ai été acceptée. Je regrette pas du tout d'être venue à la MFR. Tout se passe très bien.</p> <p>La formation, elle a commencé le 31 janvier et moi je suis arrivée le 3 février.</p> <p>Il n'y avait pas beaucoup de temps passé mais je stressais quand même un peu d'arriver dans un groupe qui était déjà constitué en fait. J'avais, au final... j'ai stressé pour rien. Oui, ils se connaissaient un peu mais en fait tout le monde m'a bien accueillie. Donc tout s'est très bien passé.</p> <p>La formation à distance, non, l'informatique ne me pose pas de problème. Mais c'est juste que des fois Walter, c'est un peu compliqué. Mais bon après, avec le groupe, on s'entraide même à distance.</p>
33	FOAD	F	Je trouve compliqué tout ce qui est pathologie et tout ça. C'était un peu compliqué. Après, à force, avec les cours et tout ça, ça va

34		CO NV	mieux. C'est plus les contenus, en fait.	
35 50	STAGE	F CH OI X	<p>Pour la recherche de stage, en fait, quand j'ai rencontré S. Noël à Pôle Emploi, j'ai rencontré aussi Onela. On a fait un entretien, ça s'est super bien passé avec la directrice. Elle m'a dit de faire la formation à la MFR. Je lui avais dit que j'avais déjà rencontré S. C'était bien et elle m'a dit que si j'étais à la recherche de stage, je pouvais aller la voir. C'est ce que j'ai fait. Ils m'ont prise, donc ça, c'était pour le stage à domicile. Pour les autres stages, ça a été assez compliqué parce qu'à chaque fois j'avais carrément du mal à trouver mes 2 premiers stages. Quand je les ai trouvés, mes 2 premiers stages, parce que la fin de la semaine, on partait l'autre semaine en stage. Donc j'ai trouvé le premier, j'ai fait au collège. Et le 2ème à Vauville-les-Baons.</p> <p>J'ai cherché autour de chez moi. Ça s'est fait à la dernière minute parce que je ne connaissais pas. Comme j'ai galéré à trouver des stages, c'est mon conjoint qui a dit : "Je vais appeler." Il m'a aidée à trouver mes stages aussi. Bon, je sais que ce n'est pas bien mais heureusement qu'il était là. Et il a trouvé à Vauville-les-Baons qu'il connaissait. Et après Y vu que je connaissais le collège pour l'entretien des locaux, j'y suis allée.</p> <p>Le premier stage, il était au collège d'Y en entretien des locaux d'abord et le 2nd donc à Vauville-les-Baons à l'école maternelle. Et le 3ème à Onela à Y. Ca s'est super bien passé.</p>	
51 58	MFR	R	<p>Dans l'entretien des locaux, au collège Albert Camus, j'ai fait tout ce qui est l'entretien des classes. Donc, tout ce qui est bureau, table, le sol... Après, j'ai fait le réfectoire, pareil tout ce qui est les tables, le sol... J'ai fait un peu de plonge. Ils m'ont montré comment faire la plonge. Après, je fais que ça, tout ce qui est entretien. Après le stage à l'école maternelle, j'ai aidé les enfants pour les devoirs, un peu d'entretien des locaux. J'ai fait la surveillance dans la cour et dans la cantine. A Onela, on a fait tout ce qui était en domicile : préparation des repas, les toilettes... Moi je ne l'ai pas fait mais ma tutrice de stage, avec une dame ou une association, ils ont fait la toilette au lit des personnes qui étaient alitées. Après, je fais un peu de ménage et voilà.</p>	
59 63	STAGE	F CH OI X	<p>Je me sens plus à l'aise et compétente dans l'entretien des maisons et les repas. Après, je ne suis pas une bonne cuisinière mais je sais me débrouiller. Franchement, je ne me sentais pas à l'aise pour les toilettes parce que hommes et femmes et en fait j'ai stressé pour rien. Parce que tout s'est très bien passé. Bon, la personne m'a mise à l'aise et savait rigoler, tout ça. Donc je ne pensais plus à rien et ça s'est fait tout seul.</p>	
64	STAGE	AC CT	J'étais même fière de moi.	LS
65 73	SIT INT	EV AL UA TI ON	<p>Mes 2 premiers stages, j'ai toujours eu de bonnes appréciations. Ils disaient que je travaillais bien, que j'étais investie dans ce que je faisais. Mais là, pour le stage en domicile, on n'a pas encore fait de bilan avec S.</p> <p>Les bilans de stage, c'est soit par téléphone, soit elle se déplace.</p> <p>La fiche de bilan, c'est S., quand elle vient, qui coche les questions, enfin les réponses sur son téléphone. C'est sur Walter. J'ai accès mais quand S., elle coche en fait les réponses bah moi, je ne vois pas.</p> <p>Je peux y aller voir après, c'est selon ce que le... J'ai déjà regardé, mais moi je ne vois pas les réponses.</p>	LS
74	STAGE	F	Pour réussir les stages... Déjà, pour moi, ce qui est important pour la réussite des stages, c'est la motivation et surtout à avoir	

81		CO NV	<p>confiance en soi. Bon c'est ce que j'ai un peu du mal. Je suis beaucoup stressée. Moi, des fois, je stresse pour rien. Et en fait, au final tout se passe très bien après. C'est tout.</p> <p>Le maître de stage c'est important pour la réussite de stage. Heureusement qu'ils sont là des fois, tout se passe bien, mais c'est bien qu'ils nous suivent dans ce qu'on fait.</p> <p>Déjà, ils sont encourageants. Je trouve que des fois, j'ai déjà eu des mauvaises expériences, quand ils rabaissent, ce n'est pas cool. Là, ils sont plutôt bienveillants. Beaucoup. Moi j'ai eu de la chance pour mes 3 stages, ils sont super gentils.</p>	
82 85	STAGE	AC CT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même, surtout la confiance parce que, comme je vous l'ai dit, j'ai pas du tout confiance en moi. Et ça s'est très compliqué, c'est la gestion du stress.</p> <p>Déjà la réussite, ça donne... ça redonne la motivation, le fait de réussir les activités que tu fais en stage.</p>	LS
86 88	STAGE	AC CT	<p>J'ai appris sur mes relations avec les personnes, surtout, c'est bien le contact avec les personnes de qui on s'occupe. Et même avec ma tutrice. Enfin j'en ai eu 2, mais ouais c'était bien. Ça s'était bien passé. J'étais à l'aise.</p>	LA
89	STAGE	AC CT	<p>Ça t'aide aussi à découvrir le secteur professionnel.</p>	LM
90 99	MFR	R	<p>A la MFR, on fait tout ce qui est transfert, après aide à la toilette, cuisine aussi, l'entretien des locaux...</p> <p>On a des activités pratiques et après tout ce qui est les cours sur les mêmes sujets, sur tout ce qu'on apprend en fait.</p> <p>Les activités les plus utiles pour mon métier sont les transferts et après la toilette. Ça va mais surtout les transferts parce que c'est bien compliqué quand même. J'ai du mal en pratique. Avec le temps, ça va se faire.</p> <p>Tout ce qu'on apprend, les cours aussi, je suis à l'aise. Il y a que les transferts parce que sinon, les autres pratiques, ça va. Un peu la cuisine aussi.</p> <p>Les cours que je trouve important c'est tout ce qui est pathologie et tout ça.</p>	
100	MFR	AC CT	<p>Les activités à la MFR ne m'ont pas particulièrement appris sur moi-même.</p>	LS
101 105	SIT INT	EN TR ETI EN	<p>On fait juste un bilan en groupe, surtout sur notre ressenti, comment ça se passe à la MFR avec les formateurs. On échange avec les formateurs sur l'après formation, déjà sur qu'on veut faire. Pour la plupart, c'est du domicile ou du CESU.</p> <p>Après, quand pour les stages on a du mal, ils nous aident à trouver des stages. Ils me disent où on peut aller surtout.</p>	LS LM
106 111	MFR	F CO NV	<p>Les relations avec le groupe se passent bien. Bon, après, je ne vous cache pas que des fois il y a des tensions parce qu'on a qu'un seul homme dans le groupe et, en fait, les filles disent que vu qu'il était chef de chantier et il veut tout le temps commander. Alors, des fois y'a des tensions. Mais sinon ça va, on s'entend plutôt pas mal.</p> <p>Le groupe est aidant pour la formation. Ils sont là quand qu'on a des coups de mou, ils sont là pour nous soutenir. Il y a beaucoup d'entraide et ça c'est pas mal. C'est important.</p>	
112 132	FOAD	R	<p>Les activités à distance, c'est les cours sur tout ce qui est à faire donc sur Walter. Il y a des cours, il y a des... Après, il y a des exercices à faire et des vidéos. Après, c'est sur plusieurs semaines, donc des fois on a le temps pour finir. On gère notre temps et</p>	

			<p>des fois sur le temps du distanciel, on peut faire aussi tout ce qu'est notre rendez-vous personnel.</p> <p>Moi je trouve que c'est pas mal, parce que des fois c'est bien aussi d'être chez nous. Pour travailler, moi j'aime bien. Après, peut-être que ça ne plaît pas à tous, je ne sais pas.</p> <p>J'aime bien, c'est l'organisation surtout que j'aime bien.</p> <p>C'est bien parce que c'est l'organisation mais aussi des fois c'est compliqué. Mais après, quand on a du mal, on peut parler sur Hangouts avec S. Même à distance, elle est là pour nous. Et ça c'est bien quand on a du mal. Et après, comme je disais aussi, il y a l'entraide avec les autres du groupe. On n'est pas tout seul. Comme ça, au moins, on sait qu'on n'est pas tout seul. Et si on a besoin, il y a toujours quelqu'un pour nous aider. Ça reste compliqué. Après, moi, j'ai un peu plus de mal que les autres au niveau cours. Sur Walter il y a beaucoup de choses à retenir, beaucoup de feuilles à lire surtout.</p> <p>Le contenu est conséquent et puis il faut mémoriser. Je prends des notes. Si je ne m'en rappelle pas, je regarde ce que j'ai écrit.</p> <p>Moi j'imprime les cours... enfin je n'ai pas d'imprimante mais je demande à quelqu'un de mon entourage de me le faire.</p> <p>Comme ça, je peux écrire dessus. C'est vrai que ça aide à retenir, surtout comme moi qui n'ai pas beaucoup de tête. Après, ce qui est intéressant, c'est de bien de savoir comment on est tous différents sur la manière de fonctionner, pour mémoriser.</p>	
133 136	FOAD	F CH OI X	<p>Dans les activités à distance, c'est bien d'apprendre sur tout ce qui est la personne âgée parce que vu que je n'ai pas d'expérience, ça au moins ça m'apprend pour aller sur le terrain.</p> <p>Tout ce qui est pathologie, après aussi pour tout ce qui est tenue qu'on doit mettre souvent chez les personnes âgées. Bah après, tout ce qu'ils mangent et tout ça, ça m'a beaucoup aidée.</p>	
137 147	FOAD	AC CT	<p>J'ai appris sur moi-même avec les activités à distance. Moi, c'est un peu compliqué. Déjà la confiance en soi. Avant j'en avais pas du tout. Là, j'arrive à en avoir un peu, mais ce n'est pas non plus... Ah ouais, en fait mon problème, c'est que j'ai peur de pas y arriver. En fait, j'en suis capable, hein ? Ça, c'est sûr et certain mais je ne sais pas, je stresse trop. Et des fois, quand je stresse trop, j'oublie tout. Pourtant je sais mais j'oublie. Ça, c'est embêtant.</p> <p>Je progresse pour ma part. Mais après, oui, tout le monde m'encourage donc déjà ça me rassure. Ça donne plus la motivation encore.</p> <p>Déjà, je pense que c'est le groupe qui m'aide à progresser parce que si j'avais été toute seule je pense que j'aurais abandonné depuis longtemps. Mais c'est l'entraide tout ça, ils me reboostent, ils me donnent la motivation et c'est ça qui me donne l'envie de pas lâcher. Les autres du groupe et le stage aussi. Le stage où ça s'est trop bien passé, j'en suis fière et ça me donne envie de continuer.</p>	LS
148 153	SIT INT	PR OD UC TI ON	<p>Des cours, en stage, on n'en parle pas, mais après plus à la MFR on reparle de stage pour dire comment ça s'est passé, ce qu'on a fait tout ça et voir avec les autres ce qu'on a fait, pas fait.</p> <p>Le dossier professionnel pour marquer tout ce qu'on a fait en stage, ça va nous servir pour l'examen final. Je trouve que c'est intéressant. On explique tout ce qu'on fait et comme ça le jury il voit tout. Après je trouve qu'il y a des activités qui se ressemblent, enfin après en petite enfance. Mais plus entretien des locaux et personnes âgées, déjà tout ce qui est ménage.</p>	
154	SIT INT	LIV	Il n'y a pas particulièrement de documents qui font la navette.	

		RE T		
155	FORMATI ON	AC CT	La formation, ça confirme que je veux bien faire du domicile.	LM
156 158	SIT INT	EC HA NG E	Je n'ai pas essayé en structure mais, avec les autres de mon groupe, on parle et ça ne me donne pas envie, mais pas du tout. Pour moi, personnellement je l'ai vu en maison de retraite et tout ça ne me donne pas envie.	LA DLM
159 164	FORMATI ON	AC CT	Pour moi, développement professionnel, déjà à la fin, l'indépendance, on est tout seul. Enfin après avec quelqu'un d'une association et tout ça, et voilà je trouve que c'est plus intéressant que d'être en groupe. J'aime bien être et travailler toute seule. Et toute seule, je trouve qu'il y a plus de contact avec la personne aussi. Enfin, même si on n'a pas trop de temps au domicile non plus mais bon, au moins on s'occupe tout seul des personnes et je trouve que c'est bien. On crée des liens surtout. Ça oblige davantage à être en relation. Je trouve que c'est mieux.	LM
165 169	FORMATI ON	AC CT	La formation a participé à mon développement personnel parce que, sinon, heureusement que la formation est là parce que, comme je l'ai dit tout à l'heure, sinon je n'aurais jamais sauté le pas. Et moi j'en suis contente. J'ai plus confiance en moi, un peu moins d'inquiétude par rapport aux activités. Le stress, j'en ai encore mais beaucoup moins. Ça commence à descendre un peu. Je suis un peu plus sûre de moi.	LS
170	FORMATI ON	AC CT	J'ai gardé contact avec une personne du collègue.	LA
171 175	FORMATI ON	F CO NV	Mon entourage m'aide beaucoup et, franchement, ils trouvent que c'est bien que je me lance dans la personne âgée. Comme je le disais tout à l'heure, il m'avait aidée beaucoup pour le stage petite enfance quand je n'avais pas trouvé mes stages. Heureusement qu'il était là parce que sinon je pense que je n'aurais pas eu de stage du tout. Mon conjoint m'aide.	
176 182	FORMATI ON	AC CT	La formation a répondu à mes attentes. Je veux plus faire d'études après la formation : travail en domicile directement. Je me sens compétente pour commencer à travailler à domicile directement après la formation. Déjà le stage ça me dit donc voilà j'aimerais bien travailler directement après mon diplôme. Et vu que j'ai rencontré Onela, elle m'a dit que si j'avais mon diplôme je pourrais intégrer Onela. Ça me motive encore plus donc j'espère que j'aurai mon titre. Elle serait prête à m'embaucher. La formation, après, pour moi, c'est important surtout s'occuper des personnes, après le bien-être des personnes	L SAV

Annexe 43 - Alizée

**** *Nom_Alizée *Sexe_F *Age_3039 *MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_UNIONL *Enfants_3 *DIPLOME_DNB *Formationsuivie_ADFV3 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 18	PARCOU RS		<p>Depuis 2010, je n'avais pas travaillé parce que je me suis occupée de mes enfants. J'ai mon compagnon qui a eu des soucis de santé donc il a fallu que je m'occupe de lui. Et puis là, j'ai vu cette formation-là, donc je me suis dit : pourquoi pas me lancer ? J'avais fait une formation pour valoriser mes capacités et je voulais rentrer dans la grande distribution. Et ça ne s'est pas fait. Et puis après j'ai eu mes enfants et puis après, voilà, ça s'est enchaîné. J'ai choisi de suivre cette formation parce que j'ai vu... enfin il y a une personne âgée, c'est un client de mon compagnon, il fallait que j'aie le voir pour quelque chose. Et cette personne-là, elle m'a sorti : "Oui, de toute façon, les jeunes, ils n'en ont rien à faire de nous !" Ça et j'ai eu la grand-mère de mon compagnon qu'on a retrouvée le lendemain sur une chaise. Elle avait passé toute la nuit assise sur une chaise à découper sa nappe de cuisine parce que là, c'est la personne qui devait s'occuper d'elle qui ne l'a pas mise au lit. Et moi, j'ai trouvé ça inadmissible. Je me demande pourquoi certaines personnes font ce métier-là quand on voit ce qu'il se passe. Et là, je me suis dit : pourquoi pas me lancer là-dedans ? Les personnes âgées, je pense qu'ils ont besoin de contacts aussi bien avec les jeunes que de discuter... et ça, je pense que les personnes âgées, ça, ils ne l'ont pas. Et ça, je pense que c'est un manque qu'on prenne soin d'eux. Après, je ne sais pas comment vous dire mais moi, je vois ça comme ça. Je n'avais pas d'expérience dans ce secteur-là, c'est pour ça que je fais cette formation-là, parce que j'ai pas du tout d'expérience. Ça va me permettre d'avoir mon diplôme et puis de pouvoir travailler derrière.</p>
19 31	FORMAT ION	F CON V	<p>C'est parce qu'on m'a dit qu'il y avait à la MFR une réunion d'information... je sais même plus qui c'est qui m'en a parlé et j'y suis allée et bon, ce jour-là, je n'avais pas la voix adaptée pour discuter parce que j'avais une extinction de voix alors, pour parler, c'était un peu compliqué. Et euh... j'ai été à la réunion d'information. Après j'ai passé en gros pour savoir si j'étais prise ou pas et j'ai été prise.</p> <p>J'avais mes enfants... enfin, mes enfants avaient pris l'habitude que je sois à la maison. Mon compagnon, quand il a eu besoin, j'étais là. Donc bon maintenant il va mieux mais, pour certaines choses, je l'accompagnais tout ça donc... non et puis je me dis que là il travaille et tout, et puis que maintenant la vie elle devient tellement compliquée que maintenant moi, je me dis : faut que je travaille, faut que je travaille. A l'âge que j'ai, je me dis qu'il va falloir que je me bouge, que je me bouge.</p> <p>Je n'avais pas peur parce que ça me permet de voir d'autres personnes. Et de voir d'autres mondes, de pouvoir parler, de faire comme on fait là ! Donc non, ça fait du bien et puis ça change un peu les idées que de tout le temps rester enfermée chez soi. Non, ça fait du bien.</p>
32 35	PARCOU RS		<p>J'avais fait mon brevet des collèges et j'ai loupé mon BEP Secrétariat-Comptabilité d'un point. Après, je ne l'ai pas repassé parce que je suis tombée enceinte de ma première. Et puis après j'ai... oui et après j'ai fait la formation pour valoriser mes capacités mais</p>

			ça n'a pas abouti et puis après je n'ai pas... C'étaient mes enfants et mon compagnon.	
36 41	FOAD	F CON V	La formation à distance, bah ça ne m'a pas... ça ne m'a pas plus dérangée que ça parce que ça nous permet d'être à la fois sur le PC et puis de faire ce qu'on a à faire chez soi et puis... non, moi ça ne m'a pas plus dérangée que ça. Je n'avais pas d'appréhension par rapport à l'informatique parce que je m'y connais un peu en informatique. Donc, je ne connais pas... je ne suis pas une pro non plus mais non, non, non pas du tout ça ne m'a pas du tout...	
42 53	STAGE	F CHOI X	Mes recherches de stage, je n'ai pas mis longtemps à les trouver parce que j'avais... Enfin, au début, j'avais mal compris ma feuille de stage. C'est dans l'ordre et moi je l'ai prise dans le désordre. Et j'avais tous les stages mais dans le désordre. J'avais tout trouvé et quand c'était dans l'ordre ça n'allait plus. Donc j'ai un peu changé. Après j'ai fait une demande au collègue, j'ai été prise. En ADMR, j'ai été prise. Et après, je me suis renseignée pour la petite enfance. C'est chez une assistante, c'est un ami qui m'a donné son numéro, du coup j'ai appelé et puis j'ai été prise aussi. Au collègue, j'ai fait entretien des locaux et du linge. Après, pour la petite enfance, c'était pour l'assistante maternelle agréée, de voir un peu comment ça se passe. Et après, à l'ADMR, c'est pour l'aide à la personne. Je cherchais près de chez moi mais après j'ai mon permis donc après ça ne me dérange pas mais non, en structure, je ne suis pas trop... Non moi, je veux pouvoir avoir du contact avec les gens. En structure ce n'est pas encore pareil.	
54 66	STAGE	R	Au collègue, j'ai fait tout ce qui est nettoyage. J'ai... enfin après j'ai fait aussi du linge et nettoyer le linge. J'ai plié, repassé, désinfecté ce qu'il y avait à désinfecter : nettoyer les tables, le sol, sous les tables parce qu'avec les chewing gum des enfants, des élèves.... J'ai fait : passer l'aspirateur, le balai, nettoyage des vitres. Oui, j'ai tout fait tout, ce qui est nettoyage... Et après, chez l'assistante maternelle, déjà j'ai fait la rencontre déjà des petits, j'ai fait des activités avec eux. Alors, je devais choisir une activité, j'ai choisi sur la chenille. Et après, je devais choisir un repas et j'ai pris hot-dog avec des chips, en entrée les légumes, après il y avait le fromage et puis le dessert. C'était une glace ou un yaourt. Mais ouais, on a joué, j'ai joué avec eux. On a fait les sorties, ouais. Non, avec les enfants ça s'est super bien passé. Il y avait aussi la sieste. Non, on a fait pas mal de choses, ouais c'était bien. A l'ADMR, j'ai fait tout ce qui est la toilette, le ménage, préparer à manger. Je n'ai pas encore fait du lève-personne parce que je n'ai pas eu l'occasion donc là, je vais peut-être voir pendant les 2 semaines si j'ai l'occasion de le faire. Ouais et puis, ça me plait parce qu'après y'a le contact avec les gens, et puis tout. Donc moi, c'est ça que je recherche.	
67 71	STAGE	F CHOI X	Je pense au collègue... enfin le stage en collège s'est super bien passé et ouais l'ADMR aussi. Je ne sais pas trop dire... Dans les 3, je ne peux pas dire que j'ai plus de... non parce que ça s'est super bien passé. J'ai le contact et il passe direct. Enfin je n'ai pas de mal à parler. Non, j'arrive à avoir la conversation. Non, non la communication ça passe nickel. Non, non je n'ai pas trop de... Non, je ne peux pas vous dire non, parce que les 3... enfin les 3 j'aime bien donc je ne peux pas vous dire...	
72 75	STAGE	F CON V	Aide à la personne, c'est quand même un peu plus compliqué quand même parce qu'il faut être là pour eux, les écouter quand ils n'ont pas le moral, leur remonter un peu le moral, faire attention de ne pas les blesser. Mais après, on est là pour apprendre, donc après... Je ne sais pas quoi vous dire d'autre...	

76 82	SIT INT	EVAL UATI ON	On m'a dit que je prenais des initiatives seule. Pour le contact avec les gens, ça allait, que je comprenais ce qu'il fallait faire, tout ça. Bah après, je n'ai pas... Parce que moi j'ai pensé au démarrage que j'allais avoir du mal à parler. En fin de compte, ça va tout seul. Ça va tout seul, je n'ai pas de blocage. Après, j'ai peut-être peur aussi de faire mal les choses aussi. Mais après, oui le contact ouais après je ne peux pas vous dire, comment vous expliquer ça ? Mais ouais, moi le contact, il s'est fait tout seul. Après, les gens, ils sont... enfin moi les gens chez qui je vais en stage sont super gentils. Oui je n'ai pas eu trop de... non.	
83 93	STAGE	F CON V	Ce qui permet de réussir les stages après... déjà de faire ce que les autres nous demandent, de pas... oui de faire bien les choses. D'être à l'écoute et puis nous ça nous permet d'apprendre certaines choses et puis, de faire après, ça nous permet d'apprendre aussi certaines choses. De mieux faire, ouais... Les maitres de stage c'est important. Pour la suite après c'est important que les maitres de stages, ceux qui sont là pour nous soient à notre écoute aussi. S'il y a quelque chose qui ne va pas qu'on puisse leur parler. Après, nous, ça nous rapporte aussi des points pour après. Comme ça, chez la structure ou autre association chez qui on va aller, après ils voient un peu nos rapports, enfin ce qu'on a fait. Et après, ça peut nous apporter des points pour plus tard. Donc je me dis qu'on fait des erreurs. Voilà, ça arrive à tout le monde, hein ? On n'est pas parfait non plus, mais ouais, ça nous permet de nous corriger. Oui, moi je dis que c'est bien.	
94 97	SIT INT	VISIT E	J'ai eu une visite sur mon lieu de stage pour celui en entretien des locaux et du linge au collègue. J'ai ma formatrice, elle est passée voir la personne qui s'occupe du collège, on a eu des bons retours. J'ai eu des bons retours et l'assistante maternelle agréée, ma formatrice, elle est venue et c'est pareil j'ai eu que des bons retours. Et là, pour l'ADMR, ça va se passer là sur les 2 semaines de stage.	LS
98 106	STAGE	ACCT	Les stages m'ont permis d'apprendre des choses sur moi-même. Parce que moi je ne suis pas... parce que je me renfermais beaucoup sur moi. Je ne me rends pas compte, je me rabaisais parce que pour moi je pensais que j'étais incapable de faire certaines choses. Et en fin de compte, cette formation-là, elle m'a permis de... en gros, de m'ouvrir. Et puis de voir de quoi je suis capable et je vois que je suis pas mal, enfin je suis capable de faire pas mal de choses. Parce que moi, je suis une fille assez, on va dire, directe ! En gros, je n'ai pas peur de dire les choses. Après, il ne faut pas pousser à bout. Mais ouais je sais que là, avec cette formation-là et ce qu'on fait derrière, je sais qu'avec les personnes âgées, il faut être à leur écoute. Poser nos limites aussi parce que voilà, il y a un stade où il ne faut pas dépasser non plus. Enfin, me calmer sur certaines choses ou peut-être ma façon de parler. Oui voilà.	LS
107 115	FORMAT ION	ACCT	Ma façon de parler. Je suis très directe. J'ai une façon de parler, qui est très pète-sec. Par contre après, je ne me rends pas compte mais plusieurs personnes m'ont dit que j'avais... que les gens avaient peur de venir me parler parce qu'ils croient que je suis méchante. En fin de compte, c'est ma nature de... ma façon de parler, elle est comme ça. Il y a une maitresse qui a voulu que je change ma façon de parler, j'ai dit : "Non, moi je suis comme ça. Ça vous convient, ça vous convient, ça ne vous convient pas, c'est la même chose. Donc, je ne vais pas changer pour vous, moi, hein ?" Mais après, j'ai essayé de faire la part des choses aussi, hein ? Je sais faire la part des choses, je sais qu'en stage ou en formation je suis pas du tout pareille que chez moi. Je sais faire la	

			différence entre chez moi et puis en formation, mais il ne faut pas me pousser à bout.	
116 131	FORMAT ION	F CON V	<p>En stage nickel. Là, en formation, il y a eu quelques... voilà ! Donc moi je n'ai pas eu peur de dire certaines choses quand ça n'allait pas et voilà, après, ils ont une façon de parler que moi je ne suis pas... moi je ne suis pas leur chien. Il ne faut pas me parler comme ça, moi. Je suis là pour me former, je ne suis pas là à avoir des histoires. Et non, après, ça a été oui, après en formation ça arrive quelques fois mais c'est que moi je n'aime pas que ça traîne, donc je préfère régler le problème, tout de suite.</p> <p>C'était plus avec les autres du groupe. Il y a des moments, il y a quelques... Ce n'est pas méchant mais c'est la façon dont ils le disent, dont c'est dit. Et moi, non, c'est mort, ça ne passe pas. Et le problème, c'est que je vais m'énerver, je vais me mettre à trembler et je monte vite fait en crise d'angoisse. Et après ça, moi, la crise, j'ai du mal à la contrôler donc après j'ai toujours ma Ventoline sur moi, mais c'est qu'après je m'écroule. Je m'évanouis en fin de compte et je me réveille, jusqu'à avoir du mal à marcher et ça, pour moi, je pense que c'est un choc que j'ai eu avant et que ça a du mal à partir. Mais j'arrive à contrôler mes crises. Bon dans ces cas-là, je préfère sortir, me calmer et comme ça je remonte calmement. Mais après je m'explique avec les personnes parce que je n'aime pas que ça traîne. Je préfère régler le problème tout de suite, comme ça c'est fait. Et après on repart sur de bonnes bases. C'est ce que je me dis.</p>	
132 141	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris sur mes relations avec les autres parce que, en stage, je voyais différentes personnes. Enfin ils ont tous été très gentils. J'ai encore même des contacts avec certaines personnes. Euh... et non il y en a même... une personne qui travaille au collège, elle aurait bien aimé qu'on reste parce qu'on l'aidait dans ses tâches parce que c'est vrai que des moments, toute seule, ce n'est pas évident. Et elle aurait bien voulu qu'on reste, mais on a dit : "Non, désolés, on ne peut pas rester, on doit retourner en formation." Mais voilà, après c'est des bons... Ouais, et puis après, ça nous permet d'apprendre certaines choses comme le fonctionnement aussi. Parce que faut que ça ne fonctionne pas forcément partout pareil donc, ouais bon c'est bien. Enfin moi, c'est vrai que pour l'instant, sur mes 3 stages que j'ai eus, j'ai pas du tout à me plaindre. Le contact, c'est passé direct. Ils ont tous été très gentils. Oui, je n'ai pas ouais... Et en formation, je n'ai rien à dire.</p>	LA
142 151	MFR	R	<p>A la MFR, on fait de la cuisine, on fait tout ce qui est communication, ce qui est aide à la personne, les gestes et postures... comment ça s'appelle ? tout ce qui est le budget. Enfin ouais, on fait de tout. Mais ouais, c'est bien, parce que ça nous apprend plein de choses. Et puis moi, après, mes enfants qui me posent la question quand je rentre : "Alors maman t'as fait quoi ?" Je leur explique ça. "Ah ouais c'est bien ça, maman !" Oui, non c'est la formation... Ouais je n'ai rien à dire, ça m'a permis de voir de nouvelles choses, de voir des nouvelles personnes. Ils savent être à l'écoute, ils sont tous super gentils. Je n'ai pas de points négatifs sur ça, non. Que du positif.</p> <p>Après, on fait de l'écrit aussi sur les différents styles de pathologie. Ou quoi encore ? Après, là, je sais que demain on va faire une sortie. On a fait aussi sur la petite enfance. On apprend plein de choses. Ce qu'on a le droit de faire ou pas le droit de faire. Plein de choses.</p>	
152	SIT INT	RETO	On a des moments d'échanges sur la formation. Après, on fait les bilans sur les stages, comment ça s'est déroulé parce qu'ils	LS

159		UR	aiment bien savoir un peu comment ça s'est passé, ce qu'on a fait. Ça nous arrive de discuter par rapport à ce qu'on pense aussi de la formation, parce qu'ils nous posent des questions et comment ça se passe avec le groupe. Quand il y a des choses qui ne vont pas, on les règle. Enfin, il n'y a pas de... Ah oui, on fait en gros comme des bilans. Ça leur arrive de nous poser des questions. Après ils voient si ça va ou si ça ne va pas. Ils savent être à l'écoute. Même dans le groupe, quand il y a quelqu'un dans le groupe pour qui ça ne va pas, ils savent être à l'écoute, ils donnent des conseils. Là-dessus, oui... non là-dessus, c'est vrai que je n'ai pas de point négatif.	LM
160 161	MFR	F CHX	Ce qu'on apprend va nous servir parce qu'à l'ADMR, je suis prise pour commencer à partir du mois de juillet en CDD. Et après, si tout va bien, à partir du mois de septembre, c'est en CDI.	
162 172	MFR	F CON V	Je pense que les cours, ils vont me servir à.... si j'ai un trou de mémoire ou quoi que ce soit, oui je pense que ça va me servir à regarder. Parce qu'on ne peut pas se souvenir de tout. On ne peut pas tout retenir dans les cours ce n'est pas possible. Il y trop de choses quand même sur l'aide à la personne. Sur aide à la personne et... non et puis ça me fera me rappeler des bons souvenirs, sur la formation, sur le groupe. Je trouve les activités sur les gestes et postures difficiles, quand on fait un transfert d'une personne sur un lit, sur une chaise. C'est assez, par rapport aux 2 modules sur la petite enfance et sur l'entretien des locaux et du linge, je pense que sur l'aide à la personne c'est un peu plus complexe parce qu'il y a des mouvements qu'on doit faire attention à la personne, ne pas lui faire mal, faire attention quand on la déplace. C'est un peu plus... Je ne pensais pas que c'était aussi complexe que ça. Mais ouais, mais non, ça ne va pas me décourager pour autant.	
173 187	MFR	ACCT	Je pense que les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre plein de choses. Parce que, quand on voit les personnes... par exemple, les personnes qui travaillent en structure ou à l'ADMR, on ne pense pas à ça. A ce qu'ils font réellement. C'est quand on voit là ce qu'on fait nous, sur les gestes et postures, faire attention comme là sur la petite enfance faire attention à l'enfant. Autant moi je suis maman de 3 enfants, mais il y a certaines choses qui ont tellement changé que... moi déjà j'étais surprise sur plein de choses, et je me suis dit : Ah oui quand même ! Moi, je ne faisais pas comme ça, je faisais comme ça. Oui mais ça a changé, y a certaines choses... Oui, ça m'a même permis de.... Et quand je vois du monde qui a des petits enfants, je fais : "Non, fais pas comme ça, fais comme ça..." Mais ouais, ça m'a permis d'apprendre plus de choses et puis de faire... Moi ça me permet aussi de le faire chez moi. Parce que se laver les mains, il y a une façon de le faire aussi. Je me lave les mains aussi quand je fais des choses mais c'est pas du tout pareil. Le ménage, c'est pareil je le fais chez moi mais ce n'est pas encore pareil qu'en formation parce qu'il y a une façon de le faire aussi. C'est vrai que ça nous apprend pas mal de choses. Et puis, je pense aussi ça nous encourage aussi... La cuisine, je sais la faire aussi donc après je n'ai pas trop de soucis sur ça, mais ça nous apprend pas mal de choses.	LS
188 207	SIT INT	ECHA NGE	Bon, au début, on a du mal un peu à... Quand on ne connaît pas le groupe, au démarrage on a du mal à s'ouvrir, à discuter, parce que on ne connaît pas les gens. On ne sait pas comment ils sont, les réactions qu'ils vont avoir. Et c'est un peu dur au démarrage à s'ouvrir et c'est au fur et à mesure que les semaines passent, que les jours et les semaines avancent, que les mois avancent qu'on	LA LS

			<p>apprend à connaître les gens. Après on sait, après on peut... soit dire ou pas dire certaines choses, soit il peut être compréhensible ou pas. Moi je sais qu'au démarrage je... moi non le groupe, je ne m'ouvrais pas comme ça. Si, après, peut-être à une personne avec qui le contact est passé direct. D'ailleurs, il n'est pas là. Oui mais ce n'est pas... je ne suis pas... le contact que j'ai eu là avec cette personne-là, je ne l'ai pas eu au démarrage avec d'autres personnes. Après, je ne peux pas vous dire pourquoi mais ça a passé direct, que je n'avais pas depuis le début avec les autres. Ça s'est fait au fur et à mesure mais c'est vrai que ce n'est pas évident, même quand ils nous demandent de nous présenter, de nous expliquer un peu la situation. Quand on voit qu'il y a certaines personnes qui ont des Bacs, des je sais plus et puis que nous, on se dit : nous, on n'a rien, juste le brevet des collègues. Donc on se sent un peu petite mais, après, ce n'est pas... moi, je l'ai ressenti comme ça. Au démarrage, j'ai eu du mal à m'ouvrir. Moi personnellement, j'ai toujours pensé que j'étais timide mais je vois que je ne le suis pas donc... Mais c'est ce que moi je pensais, et puis ma formatrice S. Noël qui m'a passé mon entretien et elle m'a dit : en fin de compte, tu te dévalorises. En fin de compte, je me rabaisse. Je crois que je suis capable de pas faire grand-chose et en fin de compte que oui. Et quand je vois que le contact, il passe direct que... enfin je n'ai pas de mal à parler après... je me dis que je tiens la route. Je ne suis pas si timide que ça.</p>	DLS
208 216	FOAD	R	<p>Dans les activités à distance, on est sur Walter. On fait des modules sur l'alimentation du jeune enfant, sur diverses choses et on a des questionnaires ou des choses à faire. Après, on a l'évaluation à chaque module. C'est un écrit qu'on envoie après. Et en fin de compte, on nous corrige, on voit les fautes qu'on fait, les choses qu'on sait ou qu'on ne sait pas et moi, sur chaque module, enfin sur les chaque que j'ai fait sur Walter, il y avait des feuilles à imprimer et moi je les ai toutes sorties parce que ça me permet d'apprendre sur certaines choses, sur les différentes pathologies, tout ce qui est Alzheimer, le diabète, tout ça. Ça nous permet d'apprendre. Après c'est pour savoir comment réagir aussi, de faire attention aux repas, de pas faire certaines choses et ça, ça nous permet aussi d'apprendre pas mal de choses sur Walter. C'est bien aussi, ça.</p>	
217 240	FOAD	F CHOI X	<p>Je trouve que c'est très intéressant, les activités à distance parce que si j'interviens chez une personne et qu'elle a la maladie d'Alzheimer, je vais savoir comment réagir, même là en stage, je vais savoir comment réagir parce qu'on sait les symptômes, on sait comment sont les personnes, ce à quoi il faut faire très attention ou même par rapport au diabète, faire gaffe à la nourriture, de pas faire certaines choses comme couper les ongles ou autre. Mais oui, ça nous permet de faire attention pour la suite et ça c'est bien. Parce que je pense que tout le monde ne sait pas ce que c'est, vraiment, certaines pathologies et après ils ne savent pas comment réagir, ils ne savent pas, ils vont faire des mauvaises choses et puis ça va aggraver les choses. Donc, je dis : oui pour ce métier, pour la suite c'est bien. La partie à distance, j'essaye de m'arranger, que mes enfants déjà ils soient à l'école et de faire... je suis plus à faire ça le soir parce que la journée, mon distanciel je cours quand même assez, enfin je galope, enfin soit pour mon compagnon pour aller chercher certaines choses, soit les... donc je fais ça le soir sur mon téléphone. Et je suis au calme, dans mon lit. Et puis après, quand c'est la grande évaluation, qu'il faut faire ça sur une feuille, je fais ça plutôt le soir, moi, parce qu'après, je me dis : le week-end, j'ai mon compagnon, il bosse du lundi au samedi, j'ai que dimanche. Après, samedi, tout le temps, je me dis que le week-end c'est un peu pour mes enfants donc là, je sais que j'ai une de mes filles, elle n'est pas trop contente que je</p>	

			travaille. J'ai dit : "Mais, ma chérie, c'est pour notre bien parce que maintenant la vie est tellement dure, tout augmente tellement que maintenant un ça suffit plus donc il en faut 2 qui travaillent pour être bien." Et puis encore, elle a dit : "Non, mais ouais, maman d'habitude, tu étais avec nous, mais là tu ne seras pas avec nous." "Oui je sais, ma chérie, mais désolée." Donc elle n'était pas très contente Madame. C'était là, quand j'ai dit que j'allais travailler au mois de juillet. Mais bon, après moi je... voilà moi je voulais être ... je suis à fond dedans donc je ne vais pas relâcher pour... Après, mes enfants, ils commencent à être grands. Enfin ils sont grands déjà, ils sont quand même assez grands, ils se débrouillent assez tout seuls donc je me dis que maintenant... après il faut aller travailler.	
241 246	FOAD	ACCT	La formation à distance m'a appris sur moi-même, à savoir aller sur différentes choses aussi. Parce que nous on connaît que les bases mais là je vois pour Walter... je sais que moi, au démarrage, je ne savais pas comment c'était, et c'est grâce à la formation qu'on a appris à aller sur Walter ou sur Google tout ça, on sait, sur YouTube, là sur Canvas pour faire les flyers ou autre... Tout ça, je ne connaissais pas non plus. Donc ça nous a permis d'apprendre différents sites et de voir qu'il y a des choses qui sont vachement bien. Et oui, ça nous permet après de mieux surfer sur internet.	LM
247 250	SIT INT	PRO DUC TION	Le dossier professionnel, on s'en sert par rapport à nos stages. Et là, je sais que j'ai presque fini le mien. Oui, je suis sur aide à la personne là. Je sais que j'ai celui de la petite enfance il faut que je mette mon activité que j'ai fait avec les enfants, que je détaille un peu ce que j'ai fait et parce que ça va me servir pour la grande évaluation pour valoriser mon... pour valider mon diplôme.	LS
251 278	FORMAT ION	ACCT	Dans les activités, c'est à peu près pareil en fin de compte, ce qu'on fait en formation et en stage par rapport... pour valider le diplôme, c'est un peu ce qu'on a fait là parce qu'en fin de compte, quand on est en formation et en stage, c'est pas du tout pareil. Parce que nous, on apprend en formation certaines choses et, en fin de compte, quand on est en stage, on doit s'adapter à ce qu'eux ils font en stage. Donc dès qu'après, on fait le retour en formation puis qu'on doit se réadapter en formation, je ne dis pas que c'est compliqué mais ce n'est pas évident de bien refaire attention quand on fait le nettoyage des carreaux ou du sol ou... parce que c'est pas du tout pareil. Moi, je vois la différence entre le collège et puis la formation c'est pas du tout la même chose. Et si je ne faisais pas comme eux ils faisaient, ça n'allait pas. Moi, ça ne me plaisait pas mais moi... après c'est eux qui voyaient mais bon... Et après, il faut s'adapter. Il y a des règles qui sont liées à chacun des lieux de stage. Après, ça permet aussi d'apprendre que les personnes qui nous prennent en stage ils ne connaissent pas forcément pas tout non plus, donc après ça nous permet aussi de leur apprendre aussi ce que nous on fait en formation, tout ça, donc... et puis comme ils disent : "Ah ouais, moi je ne savais pas, je ne faisais pas comme ça. Je faisais comme ça. Ah ouais ça a changé." Je lui dis : "Oui". Donc ça fait des échanges, aussi oui. Je ne sais pas s'ils ont changé de manière de faire parce qu'après je ne suis pas retournée voir au collège. Malgré qu'on m'ait dit... même si on m'a dit : "Oui, faudrait que tu repasses au collège nous faire un petit coucou et prendre un café avec nous." J'ai dit : "Oui" mais c'est un peu compliqué oui, donc non, mais après ça nous permet aussi de voir un peu comment ça se passe réellement dans un collège, ouais. Puis la formation, ouais, ça permet d'apprendre pas mal, d'apprendre ce qu'il y a à apprendre en formation et de s'adapter par rapport au stage. Je trouve ça bien parce qu'on voit comment eux ils fonctionnent ici, on voit comment ça	L SAV

			fonctionne et on voit que c'est pas du tout pareil. Mais... comment ça s'appelle ? Après, c'est bête qu'on ne puisse pas faire la même chose qu'on fait en formation mais... mais ça n'empêche pas de faire certaines choses que je faisais en formation. Les gestes et postures, je les fais même maintenant chez moi. Avant, je ne le faisais pas. Après, nous, ça nous permet aussi de nous entraîner aussi chez nous. Moi je le fais mais c'est pour m'entraîner aussi chez moi. Oui, moi je dis que c'est bien... enfin, moi personnellement, ouais la formation m'aura apporté pas mal de points positifs. Et même pour la suite.	
279 290	FORMAT ION	ACCT	Pour la suite, je suis sereine. Oui et non, parce qu'après je vais rentrer dans le monde du travail et là je serai toute seule pour aller chez les gens. Donc c'est à moi de faire attention à ce que je vais faire, de faire attention à la personne aidée, de poser des questions pour savoir un peu plus ce qu'elle a ou... voilà. Après, c'est à moi de faire... parce que là je suis avec ma tuteur en stage mais après faut que je me dise que je serai toute seule donc je pourrais plus dire : tiens je commence par quoi ? Tu veux que je t'avance sur quoi ? Ça sera à moi de le faire toute seule, il n'y aura personne derrière moi pour me dire. C'est à moi de faire attention. Après, je pense que si je travaille toute seule, je pense que je ferai mes... je me baserai peut-être par rapport à ce que j'ai fait en formation, pas ce que je fais chez moi ou par rapport à... Mais ouais certaines façons de nettoyer, non même là, les 2 premiers stages, ouais ça faisait comme j'ai à peu près appris là donc... mais je ferai peut-être ouais peut-être à ma façon aussi mais dans le bon sens. Quand je veux aller trop vite et j'ai fait du mauvais sens alors que je sais du sens qu'il faut faire. Mais c'est moi, je veux aller trop vite.	LM
291 293	FORMAT ION	F CON V	J'ai du soutien de mon compagnon, les filles. J'ai ma belle-soeur, c'est pareil oui. Puis moi ça me booste, donc mes enfants aussi ils sont contents que je fasse ça. Et puis qu'il y aura du travail par la suite. Et puis moi, ça me booste, parce que comme j'ai des projets derrière ça me motive encore plus.	
294 303	FORMAT ION	ACCT	La formation participe à mon développement professionnel parce que je pense qu'avant je n'aurais pas été capable de faire ça. Faire tout ce que j'ai fait là, Je ne pense pas, parce que là ça me permet de m'ouvrir un peu aux gens de... Avant, j'étais assez renfermée sur moi et le fait de faire cette formation-là, ça m'a permis de m'ouvrir et de faire des choses que je ne pensais pas que j'étais capable de faire. Je n'aurais pas fait cette formation-là, je ne pense pas que j'aurais été capable d'aller travailler à l'ADMR. J'avais été postuler avant la formation, ils recherchaient une personne, j'avais été les voir et ils m'avaient demandé si j'avais mon permis tout ça donc j'ai répondu : "Oui". Ils m'avaient demandé si j'avais de la pratique ou si j'avais été formée pour ça et j'ai répondu : "Non". Donc ils n'ont pas voulu me prendre. Et j'ai dit : "Ce n'est pas grave, je ré-essaierai." Et après j'ai eu ça donc après, ça s'est suivi donc oui.	LS
304 310	FORMAT ION	ACCT	Je pense que j'ai les compétences pour faire ce métier. Après, toutes, je ne peux pas vous dire mais certaines enfin oui. Après, je pense que je suis capable de faire. C'est ce que je me dis, de m'occuper des enfants je l'ai déjà fait, j'en ai 3 à la maison. Après, aide à la personne, là j'apprends sur le tas, je sais que... je n'ai pas eu de mal à avoir des contacts avec des personnes âgées. Là, l'autre jour, on a fait des jeux avec des personnes âgées et ça s'est super bien passé. On a rigolé et tout. Oui, je pense que j'ai les compétences. Après, tout, je ne peux pas vous dire, parce que j'apprendrai peut-être au fur et à mesure aussi mais oui, je pense	LM

			que travailler là-dedans j'en suis capable.	
311 369	FORMAT ION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement personnel parce que ça m'a permis de... parce que moi, au démarrage, je n'avais pas de but précis et avec cette formation-là, ça m'a permis de me donner un but précis dans ce que je voulais faire. J'ai lancé mon projet derrière et, grâce à cette formation, ça m'a permis d'avoir un travail et puis de pouvoir réaliser mon projet derrière : avoir un travail et de pouvoir acheter. Parce que je compte acheter une maison avec mon compagnon. Comme il est auto-entrepreneur, il ne peut pas, on a fait la demande et ça ne marche pas. Il faut que je travaille, que j'aie un CDI. Donc, comme mon compagnon a déjà réalisé ses 2 premiers rêves, le 3ème, c'est ça, c'est l'achat d'une maison. Moi, ça m'a permis de sortir un peu de chez moi, de voir différentes personnes, d'avoir d'autres contacts, de... En gros m'évader, on va dire.</p> <p>Il n'y a pas photo. En six mois, j'ai changé. Je dirais... comment vous dire ça ? peut-être par mon comportement. Je suis assez... Avant ça, j'étais assez méchante. J'avais du mal à faire certaines choses que maintenant... Ma tenue aussi vestimentaire, j'ai une façon de m'habiller comme un garçon manqué. Faire certaines choses que je ne faisais pas avant. Ça m'a changée, ouais.</p> <p>Le plus c'est ma façon de parler, c'est moins agressif qu'au démarrage. Ouais, moins agressif. Avant j'avais du mal à régler les choses, maintenant je les règle aussitôt. Ma façon de parler. Après, j'agresse moins les gens. On m'a dit que je ne m'en rendais pas compte, et c'est vrai que je ne me rends pas compte. Après, je vois le regard des gens. C'est des gens qui me disent mais ouais, ça m'a peut-être un peu plus calmée, c'est clair.</p> <p>C'est aussi parce que je fais quelque chose que j'aime. Parce que c'est une chose que... après, travailler dans ce métier-là, je ne pensais pas travailler dans ce métier-là non plus. Parce que moi, au démarrage, j'étais basée sur secrétariat-comptabilité vu que j'ai le niveau mais je n'ai pas de diplôme. Après, dans la grande distribution parce que j'ai fait des stages et ça me plaisait bien aussi. Et secrétariat-comptabilité c'était par rapport à... J'avais fait un stage pour les enfants handicapés et j'avais bien aimé aussi parce que, quand on voyait les handicapés, ce qu'ils étaient capables de faire, en fin de compte, on s'est aperçu qu'ils étaient capables de faire ce que des personnes normales aussi bien ne sont pas capables de faire. Donc moi déjà, ça m'avait surprise. Dans la grande distribution, chez Salma, j'ai arrêté parce que j'ai eu mes enfants, mon compagnon a eu des soucis de santé, donc c'est mort. Après, non, j'ai préféré m'occuper de mes enfants et de mon compagnon. Bon, je me dis que je me réveille peut-être un peu tard mais après c'est un choix que j'assume. Je suis contente parce que j'ai du travail derrière et ça va me permettre de ne pas rester chez moi à ne rien faire. Même si j'ai du boulot avec mes enfants, mes chiens, ma maison, mais ça va me permettre de voir autre chose. Et de sortir. C'est différent, il faut s'occuper de la personne âgée, être à son écoute et quand ça ne va pas il faut signaler, faire la toilette, le ménage, ce n'est pas pareil que par rapport à la maison. C'est carrément différent.</p> <p>Au démarrage, je me suis dit avec cette formation... On m'avait posé la question si ça me dérangeait la toilette des personnes âgées. Alors au début j'ai dit que moi ça ne me dérangeait pas mais j'ai été un peu plus réticente pour la toilette pour homme. Et en fin de compte, quand j'ai fait mon stage, ça s'est fait tout seul. Donc... et non je ne pensais pas partir sur ce métier-là, parce que pour moi je ne pensais pas que j'étais capable de le faire et en fin de compte, oui je suis capable de faire certaines choses. Donc oui, il y a des moments, je me dis que je suis fière de moi, de ce que j'ai fait. Ça me permet d'avancer, d'évoluer, de progresser sur</p>	LS

			<p>certaines choses. Et je me dis que si plus tard, dans la rue, une personne âgée a des soucis, que je serai là pour lui donner un coup de main ou la conseiller ou comme les gestes de secourisme, j'ai mon SST, donc je me dis que si une personne est en danger je serais capable de la secourir, de faire les premiers gestes, que certaines personnes ne sont pas capables de le faire. Que les gens, ils vont regarder, ils vont rester à rien faire, à pas réagir alors que la personne est en danger. Moi, le SST, je l'avais fait à ma journée d'appel mais ça remonte à Mathuzalem.... Je ne savais pas que c'était à renouveler tous les deux ans. Quand elle est venue le faire, ça nous a appris pas mal de choses sur la sécurité des personnes, les premiers gestes qu'il faut faire. Et moi, je savais quand même certains gestes, mais après, c'est savoir comment réagir face à la vraie situation. Quand ça se passe devant toi, comment réagir ? Est-ce qu'on serait capable de faire ce qu'on a fait en formation ? Et moi, oui, je pense que oui, parce que je me dis que je ne peux pas laisser la personne dans cet état-là, faire les premiers gestes, appeler les secours. Je pense que ça oui, ça peut permettre de sauver des vies. Mais je ne fais pas ça pour la gloire, mais voilà, si ça permet de sauver des gens, d'être à leur écoute dans les moments où que ça ne va pas, d'aider les personnes âgées. Et que les personnes âgées croient que les jeunes ils n'en ont rien à faire d'eux alors c'est faux. Après, je pense que c'est laisser les gens, après il faut que les personnes âgées aient encore confiance en nous, parce qu'après je me dis que s'il y a des personnes qui se sont fait avoir, il faut leur laisser le temps aussi aux personnes âgées de refaire confiance. Je pense qu'il faut être patient avec eux et après ça se fera tout seul.</p>	
370 382	FORMAT ION	ACCT	<p>Cette formation sera un moment important dans ma vie parce que je me dis que j'ai fait une formation, que j'ai appris pas mal de choses, que je sais faire pas mal de choses et que par la suite, si bien je pourrais donner des conseils aussi bien à des gens s'ils n'y arrivent pas. Moi je vois ça. C'est ce que je vous ai dit après, c'est que du positif. Je n'ai pas... C'est une formation que je ne regrette pas. J'ai rencontré pas mal de gens ici, les formatrices ils sont nickel. Le directeur, il n'y a rien à dire, il est cool, il sait être à l'écoute, même les formatrices. Quand il y a des soucis assez personnels, ils savent quoi nous conseiller. Le groupe c'est pareil, il peut y avoir des chaud et froid mais la situation est vite réglée. Après il y a une belle entente, on rigole bien aussi donc il n'y a pas... Je n'ai pas... je ne peux pas vous dire plus que ce que je vous ai dit.</p> <p>Les enfants, ils grandissent mais je serai encore là pour eux, oui, mais on est toujours là pour ses enfants. Ça me permet d'avancer d'avoir du contact avec les gens, de pas tout le temps rester chez moi. Je pense que le fait d'avoir fait cette formation-là ça me permet de... je ne vais pas me renfermer chez moi toute seule comme une... et puis rien dire à personne, parler à personne, rester enfermée.</p>	L SAV

Annexe 44 - Marceau

**** *Nom_Marceau *Sexe_M *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADFV1 *POSTURE_Orientation

L	T	ST	VERBATIM
1 15	PARCOU RS		<p>Avant d'entrer en formation, j'ai fait un Bac pro Commerce. Donc, j'ai fait le lycée du Golfe à D que j'ai eu d'ailleurs et, en fait, dans le commerce, j'arrivais plus à suivre, je ne voulais plus y être du tout et j'ai voulu essayer autre chose et la formation, je me suis dit : je vais la faire parce que ça m'intéressait quand même. Donc voilà, après rien d'extraordinaire, je suis encore jeune en soit, je n'ai pas fait grand-chose non plus. J'ai fait des stages dans le commerce. Rien de d'extraordinaire non plus, c'était dans les grandes surfaces, dans les magasins de vêtements, des trucs classiques.</p> <p>J'ai eu mon Bac en 2019.</p> <p>J'ai choisi cette formation tout simplement parce que moi je suis quelqu'un qui est très sociable avec les gens. Je suis vraiment très proche des gens. Je n'aime pas les.... S'il y'a quelqu'un de mal dans la rue ou quoi que ce soit, je vais aller l'aider même si je ne la connais pas. Donc, pour moi, c'était un peu, je ne sais pas, une sorte d'illumination entre guillemets, cette formation. Puis suite à ça, l'aide à la personne... je me suis dit la formation parce que j'avais mon père qui était malade aussi. Ça m'a poussé à y aller tout simplement.</p> <p>Parce que... parce que j'habite dans la même ville, simplement une question de proximité pour les déplacements sachant que je n'ai pas encore mon permis.</p>
16 33	ACCT VISE		<p>Mon projet, je sais pas du tout. Je suis toujours autant perdu parce que moi, de base, mon envie première c'est de travailler avec les enfants. Donc je ne sais pas si pendant un an je travaille en tant qu'ADVF ou qu'après un an passé, je reprends une formation avec les enfants ou si j'abandonne l'idée et je me concentre que sur l'aide à domicile.</p> <p>Mon public préféré, c'est les enfants. Après, j'aime bien travailler aussi avec les personnes âgées ou autre, hein ? Ça me dérange pas du tout. Justement j'aime beaucoup. Mais c'est vrai que les enfants ça reste mon monde numéro 1.</p> <p>Je n'avais pas d'expérience professionnelle, c'est pour ça que justement S. Resse m'avait demandé de faire un stage quand même donc j'en avais un à l'EPAHD, ça s'était super bien passé. C'est pour ça qu'après je suis venu confirmer mon projet de formation.</p> <p>La formation, je sais plus si on l'a commencée en octobre ou en novembre parce qu'il y avait un décalage. Oui, c'est en novembre, oui, je crois que c'est en novembre.</p> <p>La seule chose qui me dérangeait un peu, c'était le côté école parce que moi je suis pas du tout quelqu'un école du tout. Même quand je suis en cours, il y a des fois où je suis là, en mode j'ai envie de m'endormir, mais c'est bien parce qu'il y a la pratique. Et la pratique, ça me booste mais moi, rester assis sur une chaise et faire des cours, j'ai du mal. C'est pour ça que je n'avais pas continué mes études. D'ailleurs, après mon Bac.... Le côté passif.. Oui, voilà, moi je me suis quelqu'un de super énergique, on va dire. Faut pouvoir me suivre donc... Je suis un peu une pile électrique.</p>

34 36	FORMAT ION	F CON V	Je n'avais pas du tout d'appréhension. Après, avec moi, c'est assez, au niveau des relations, c'est : ça passe ou ça casse. Ça passe tant mieux, ça casse tant pis. Enfin, ça ne va pas m'empêcher de suivre mes cours, je me dis c'est que de 8h30 à 17h00. Je peux bien supporter ça tous les jours.
37 60	STAGE	F CHOI X	<p>Ma recherche de stage a été super simple parce qu'en fait, quand j'ai fait mon stage d'immersion pour confirmer mon projet de formation à l'EHPAD, je leur avais déjà parlé de ma semaine de stage. Et en fin de compte, ils m'avaient dit qu'ils me prenaient directement. J'avais déjà mon premier stage. Le 2ème, je l'avais déjà avant de commencer la formation puisqu'en fait l'aide maternelle chez qui j'ai été c'est la meilleure amie de ma mère. Je suis rentré facilement. C'était par contre plus la période des semaines de domicile qui m'ont un peu perturbé parce qu'en fait je n'avais pas de lieu de stage. J'avais complètement baissé les bras parce que j'ai eu le décès de mon père en fin d'année. Je ne savais pas trop où me positionner, je ne savais pas si je devais continuer ou pas. Je voulais tout abandonner. En fin de compte, je me suis un peu perdu dans mes stages donc j'ai fait un stage où je n'ai pas fait grand-chose les deux premières semaines. Concrètement, c'était plus des vacances qu'autre chose et c'est pour ça qu'après je me suis dit pour les 4 dernières semaines, je suis allé à l'ADMR pour demander, ils ont bien voulu me prendre. Mais la dame ne comprenait pas pourquoi j'avais réagi aussi tard pour les stages donc c'est une collègue de formation qui lui a expliqué parce qu'elle la connaît. Elle lui a expliqué que j'avais eu le décès de mon père. C'est pour ça que je n'avais pas que ça à penser. Et elle a très bien compris et maintenant ils sont prêts à m'embaucher après ma formation.</p> <p>C'est bien.</p> <p>Je n'avais pas de critères pour la recherche de stage. C'était juste qu'il me fallait un stage. Oui, il me fallait juste un stage. Et puis découvrir aussi ce que je ne connaissais pas donc... j'aime aller dans l'inconnu.</p> <p>Il fallait que ce soit sur la commune. Oui, c'est pour ça. Oui aussi, il me fallait absolument Y. et c'est vrai que là, Y., on n'est pas très bien placé au niveau stage, je trouve, comparé à R ou D. Mais ça va, j'ai réussi à trouver donc c'était parfait. Bon ça s'est... ça s'est finalement bien passé.</p>
61 65	FOAD	F CON V	Moi, la formation à distance ne me dérangeait pas plus que ça. Oui, ça ne dérange pas plus que ça. En soit, ça reste des cours donc que ce soit chez moi ou là-bas, ça reste à peu près la même chose. J'aime bien être aussi en groupe mais j'aime être en autonomie tout seul. Je n'avais pas de crainte parce que l'informatique, c'est un peu comme ma 2ème vie. Après, je suis né dans cette génération où on connaît à peu près tout sur les appareils électroniques, donc ça aide. Donc je suis plutôt...
66 75	STAGE	R	A L'EPHAD, j'étais en entretien des locaux, nettoyer les chambres et cetera. Mais je préparais aussi le goûter avec les aide-soignantes. Donc c'est assez varié parce qu'en fait ils me connaissaient déjà, donc tu pouvais leur donner un coup de main dès que j'avais fini ce que j'avais à faire. Après, chez l'assistante maternelle, c'était assez rapide, je veux dire à part... je m'occupais des enfants, je faisais les sorties avec elle. Enfin je donnais des repas aux enfants, enfin des trucs assez classiques. Après, mon stage chez Onela, c'était compliqué parce que je crois que j'ai que 6h00 pour 2 semaines donc j'ai pu faire que du ménage. Donc, même si j'adore faire le ménage, ce n'est pas très intéressant en soit. Pas de souci mais je voulais en voir plus. Et là, mon stage à l'ADMR en soit j'ai vu beaucoup de choses, j'ai vu des toilettes et cetera. Enfin après, je n'en ai pas effectué mais j'ai vu des partages de

			repas, de faire les courses et tous les trucs du quotidien donc que les gens ils ont besoin.	
76 87	STAGE	F CHOI X	<p>Ce que préfère, moi, ce sont toutes les activités avec les enfants, c'est... Mais après, si je dois choisir au niveau des personnes âgées et cetera, moi ce que je préfère, c'est le ménage. Vous me donnez un balai, je suis parti pendant 2h00. Les activités de soin, après, c'est parce que je n'ai pas eu non plus l'occasion d'en pratiquer beaucoup. Enfin je n'ai pas fait de toilette, donc c'est peut-être pour ça aussi que j'ai ce blocage-là. J'ai fait les repas et du ménage et puis observer sinon mais je n'ai pas effectué donc je ne peux pas me faire ma propre opinion.</p> <p>Dans les activités avec les enfants, j'apprécie autant leur donner à manger que jouer avec eux enfin... et de les occuper. Il n'y a pas de distinction, j'apprécie vraiment tout en globalité. Je ne vois pas d'activités que je n'aime pas. Les seules choses que, pour l'instant, je me sentirais moins à l'aise de faire, c'est de nettoyer, de faire la toilette aux gens parce que je ne l'ai pas encore fait. C'est ma crainte. C'est la seule chose que je pourrais dire.</p> <p>Les activités où je suis le plus à l'aise, c'est plutôt avec les enfants, le ménage.</p>	
88 98	STAGE	F CON V	<p>Très clairement, ce qui aide dans le stage ce sont les maitres de stage parce que je suis tombé sur des gens super, même l'équipe à l'EHPAD ils étaient géniaux donc... Et puis moi je suis quelqu'un qu'on apprécie assez facilement. Ce n'est pas pour me jeter des fleurs mais vu que je suis quelqu'un de super souriant et cetera, donc les gens ils ont plus tendance à venir vers moi. Et c'est vrai que vu que je suis assez nature moi, ça passe toujours très bien logiquement. Pour m'aider, je dirais plus me montrer les choses parce que moi je suis plutôt quelqu'un qui enregistre visuellement. Enfin, si on m'explique, je vais comprendre mais je ne vais pas forcément retenir, c'est comme aller à l'école à l'époque, quand je lisais un livre, je ne retenais rien. Les cours non plus. Moi, il faut vraiment que je pratique et que je vois en même temps.</p> <p>Donc c'est vraiment me montrer les activités pour qu'ensuite je puisse les pratiquer parce que c'est comme ça que je comprends mieux.</p>	
99 102	STAGE	ACCT	<p>Je pense que je maîtrise les compétences. Après, on ne m'a jamais dit le contraire mais moi je pense que oui pour ma part. Donc j'espère que l'examen ça va aller. C'est que moi je suis comme on pourrait dire un stressé de la vie. Donc je stresse pour un rien donc... J'ai peur de pas y arriver.</p>	LM
103 106	SIT INT	EVAL	<p>J'ai eu des évaluations par mes maitres de stage. Ils marquaient "Acquis", "Non acquis" et cetera. C'était la même chose en somme que ce que je pensais de ma réussite. On était sur la même réflexion. C'est bon signe.</p>	LS LM
107 117	STAGE	ACCT	<p>Je pense que le stage m'a permis d'avoir une autre vision de la vie que j'avais avant et m'a aussi permis de m'affirmer personnellement.</p> <p>Je pense que m'affirmer c'est à la fois de plus savoir ce que je veux et de plus le dire. Je suis quelqu'un qui de base n'aime pas trop... enfin n'aime pas trop exprimer qui je suis et en fait de voir certaines situations en stage par rapport à certaines personnes, genre certains patients, ça m'a fait réaliser que je ne vois pas pourquoi je devrais me cacher et puis au final, vivre ma vie et puis au final regretter plus tard. Quand je vois certains patients dans l'état où ils ont fini, je me suis dit : je ne vais pas être comme ça, sans</p>	LS

			avoir fait tout ce que je veux faire. Ça m'a donné plus de sens, plus de confiance en moi. Sur tout en fait, sur ce que je veux, sur mes objectifs à atteindre, sur ma vie personnelle, sur tout ce que ce que j'étais en fin de compte.	
118 120	STAGE	ACCT	Je pense que le stage m'a permis de me canaliser aussi dans ma relation aux autres. Parce que je suis quelqu'un de très impulsif. Donc ça m'a permis de me canaliser, que je suis nettement plus calme depuis tout ça.	LA
121 124	STAGE	ACCT	Je pense que j'ai encore besoin de concrétiser mon projet parce que, comme je l'ai dit, je suis encore perdu à l'heure actuelle, alors que je passe mon examen à la fin du mois de mai. Même si je l'ai, au final après si je veux quand même changer de direction, je peux tout à fait le faire. Ce n'est pas parce que je passe cet examen-là que je vais faire ce métier-là toute ma vie.	LM
125 130	MFR	R	A la MFR, on fait beaucoup entre les pratiques et cetera, c'est assez divers, mais au moins ça permet aussi d'apprendre vraiment tout dans la globalité. Je veux dire, on est vraiment bien desservi, et cetera, même au niveau des choses mises en place, je veux dire, du matériel, franchement c'est top. Il y a des cours théoriques, il y a de tout. C'est divers et varié mais c'est très bien. On a aussi des visites, des interventions. J'en ai loupé quelques-unes mais on a eu des interventions. C'était super intéressant d'ailleurs.	
131 134	MFR	F CHOI X	Pour moi, le plus utile et important, c'est la pratique. Oui, toutes les activités pratiques qu'on réalise dans l'appartement pédagogique. C'est vraiment ce qui a été le plus utile pour moi en tout cas. Je pense qu'il n'y aurait pas eu ça genre, ouais, j'aurais été peut-être moins motivé à aller en cours. Parce que, comme je l'ai dit au début, je ne suis pas très scolaire.	
135 139	SIT INT	RETO UR	Généralement quand on parle des stages et de ce qu'on a fait, c'est souvent le lundi quand on revient de stage, donc au bilan. De toute la matinée, on fait chacun notre tour et cetera. C'est important dans le sens où on sait ce que les autres ils ont pu faire et ce que nous on pourra demander à nos futurs stages, demander à expliquer la même chose. Ça aide à savoir les activités qu'on peut faire.	LM
140 142	MFR	F CHOI X	En fait, il y a tout qui m'est utile pour apprendre en soi. J'ai besoin d'autant des avis de mes collègues comme des formateurs. J'ai besoin de tout. Moi, je prends tout. J'ai besoin de ça sinon, après, je suis perdu.	
143 154	SIT INT	ECHA NGE	Les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre sur moi-même. Comme je disais tout à l'heure, c'est un peu pareil qu'en stage. Ça m'a permis aussi de me canaliser. C'est comme ce que j'expliquais tout à l'heure, ça m'a permis de refaire des mises au point sur moi-même. Parce que quand je me retrouve dans une classe où il y a différents âges comparé à quand j'étais à l'école avant, je veux dire que je suis le plus jeune, la personne la plus âgée, elle a 54 ans, donc ça permet aussi de pas être dans le côté enfantin des écoles. Je veux dire que je peux parler comme un adulte. Ça m'a permis aussi de gagner en maturité, je pense. L'expérience de vie, avec l'expérience qu'ils ont eue dans leur vie, ça m'aide aussi quand ils m'expliquaient. Les échanges avec les autres m'ont aidé à apprendre des trucs mais sinon, je vais dire, j'ai appris des trucs en cours et en stage.	LS LA

			C'est à peu près la même chose que je revois en stage donc, en stage, c'est comme si j'étais à la MFR mais en train de travailler en même temps.	
155 164	FOAD	R	En formation à distance, il y a Walter, des exercices sur Walter. Là, on doit finir le dossier professionnel. Il y a plein de... Ils nous mettent des dossiers avec différents noms à apprendre, genre les nourrissons, la nourriture, les troubles alimentaires... Nous, après, on doit... ils nous disent quel sujet on doit faire, lequel on doit faire. On a par exemple 2 semaines pour le faire donc 2 vendredis puis on lit les documents, on répond aux questions après des questionnaires. J'ai moins aimé. J'ai moins aimé, on va dire, parce que quand je suis chez moi, je suis chez moi. Je n'ai pas forcément en plus envie de travailler. Je suis dans ma chambre, j'ai... Ce n'est pas forcément un truc qui me vient... C'est pour ça que, quand je suis à l'école au moins, je me dis : allez, je suis forcé de travailler parce que je n'ai rien d'autre à faire. Mais chez moi je me dis : je pourrais regarder la télé donc je travaillerai plus tard. En fin de compte, le travail, il passe après.	
165 174	SIT INT	PRO DUC TION	Le dossier professionnel, c'est assez simple, c'est juste pour l'examen final. On décrit les activités de ce qu'on a pu faire en stage. Et comme ça, après, je crois qu'à l'examen il me semble que les jurys vont nous poser des questions justement sur ce qu'on a fait parce qu'ils auront la copie du dossier professionnel. Sur chacune des tâches, en fait, c'est long à écrire, oui et non. Faut avoir les bons mots, voilà. Je ne l'ai toujours pas fini mais il faut que je me motive là parce que.... Les activités, je les ai déjà faites mais, en fait, c'est que moi j'explique assez brièvement. On sait très bien ce que j'ai fait mais faut vraiment apparemment rentrer dans les détails. C'est ce que ma formatrice elle m'a dit. Genre : " Bonjour, madame. Aujourd'hui, je viens de faire ci... ça... " Donc il faut que fasse tout ça et que je reformule tout.	LS
175 183	FOAD	F CON V	Ce que je trouve difficile dans les activités à distance, c'est de se mettre au travail chez moi. Parce qu'en soi, quand je suis chez moi, je me dis : je vais remettre ça après, et encore après, encore après. Au final, quand je reviens le lundi, je n'ai pas fait l'exercice donc je suis obligé de rattraper tout ça. Parce que moi, pour moi, c'est pour ça que l'on a instauré quelque chose avec 2 ou 3 collègues, ça dépend : ceux qui veulent venir le vendredi à la MFR, on a demandé, on a droit de venir aussi à la MFR si on veut bosser, donc faut juste prévenir. Et c'est vrai que, avant le stage, on avait organisé ça un peu, on était venu, on n'était que 2 mais on était quand même venu travailler parce qu'on se dit : on n'est pas chez nous, on peut travailler. Ça nous donne la motivation parce qu'on ne se sera pas déplacé pour rien.	
184 191	FOAD	F CHOI X	Les ressources sur Walter, c'est intéressant. Après, moi, c'est vrai que je suis plus à retenir les choses que j'entends plusieurs fois et que je vois surtout à la MFR. Oui, ça m'a permis d'apprendre des choses sur les maladies ou alors tout ce qui était lipides, les choses alimentaires que je ne connaissais pas forcément avant. Si je devais faire un classement entre les 2, ce serait les cours à la MFR en présentiel qui seraient vraiment en numéro 1. J'ai préféré cette manière-là d'apprendre. C'est plus que je sois chez moi qui fait que j'ai plus de mal parce que je suis dans mon environnement, je peux faire ce dont j'ai envie plutôt que de travailler donc... c'est assez compliqué. Donc c'est pour ça que je préfère être à la MFR et finir ce que j'ai à faire là-bas.	

192 198	FORMAT ION	ACCT	Les activités à distance m'ont quand même appris des choses, je veux dire sur les enfants, sur comme je vous ai dit sur tout ce qui est protides, lipides... que je ne connaissais absolument pas. Sur les maladies : Alzheimer, Parkinson... Enfin toutes... Je ne sais même pas s'ils étaient dedans mais je sais que j'ai appris des maladies que je ne connaissais pas forcément. Parce qu'en plus il y a.... parfois ils font des mots fléchés dans les exercices. Franchement, c'est pas mal. Ils nous mettent des mots et c'est à nous de trouver le vrai sens du mot et tout. Mais je trouve ça vachement bien pour apprendre des mots et certaines maladies, pathologies ou autre chose.	L SAV
199 200	FOAD	ACCT	Je n'ai pas forcément appris sur moi-même avec les activités à distance. Ça reste distanciel, c'est autant compliqué pour moi.	LS
201 214	SIT INT	LIVR ET	Enfin, pour moi, y'a pas vraiment de différenciation entre la MFR, le stage et le distanciel. Pour moi, c'est la même chose. Pour moi, tout est connecté. Enfin je peux dire, c'est... Je sais que sur Walter il y a les carnets de liaison, ça oui je sais, mais c'est pareil, ça reste sur Walter donc, je galère un peu. Je n'y vais pas forcément parce que déjà j'y vais une fois sur 10 pour faire mes exercices, donc le restant je n'en parle pas trop surtout que, pour ma part, je sais que je n'étais pas le seul à le dire au début mais je trouve que Walter, il est vachement complexe à comprendre enfin, je le trouve assez complexe. Juste le fonctionnement de l'application. En soi, après, dès qu'on a pris la chose en main c'est simple, mais je sais qu'au début, c'était pas du tout simple pour moi. J'étais... je me suis dit : je connais tout de l'ordinateur, pourquoi le site me paraît aussi complexe ? Mais après, maintenant, ça va. Je peux faire les choses. Sauf que je ne me suis pas amusé à farfouiller sur tout le site pour voir tout ce qu'il y avait. Je veux dire que le cahier de liaison, j'y vais jamais. Pour moi c'est vraiment : je me base sur les exercices qu'ils me donnent et puis c'est bien quoi. Oui, je me fixe sur la base.	
215 233	SIT INT	Eval	Il y a des fiches d'évaluation de stages. Je crois que c'est ceux-là que les maitres de stage remplissent. Je ne cache pas qu'ils ne l'ont remplie qu'à l'EHPAD. Et je crois que l'assistante maternelle et l'aide à domicile, ils n'ont pas eu le temps de le remplir parce qu'on n'a pas non plus le temps d'en parler. Je veux dire : on était vraiment trop pris par le travail en fin de compte. Mais après, vu la réunion qu'il y a eu avec ma formatrice et ma tutrice de stage, je pense que je peux remplir par moi-même. Je peux marquer que tout est acquis. Parce que j'ai eu aucun point négatif. Elle a dit que tout était parfait, que c'était nickel. Si je devais remplir la fiche, je marquerais "Acquis" partout. Après, si je ne suis pas sûr, je mettrai "En cours d'acquisition". Après, c'est S. Resse qui est venue faire la visite de stage. Je ne sais pas si elle l'a remplie directement parce que c'était... on a fait la réunion avec le maitre de stage directement à la MFR donc elle écrivait sur un papier, S. Moi je ne trouve pas utiles ces fiches et le carnet de liaison utile parce que je me fais ma propre opinion sur mes compétences. Je veux dire : moi, à partir du moment où les gens ils me disent que c'est bien, ben c'est que c'est bien. Je veux dire que ce n'est pas forcément les fiches qui vont me confirmer que j'ai bien travaillé ou que c'est acquis... Avec mes tuteurs de stage, on a toujours fait l'échange et j'ai toujours gardé un bon contact, que ce soit avec les gens que j'ai rencontrés à l'EHPAD... je veux dire, on est toujours en contact. Mes maitres de stage, je suis toujours en contact avec eux. J'ai même ma dernière tutrice de stage de l'ADMR,	LM

			d'ailleurs on s'entend hyper bien, enfin bref, elle m'a dit : "Si t'as pas ton examen, je te mets un coup de pied au cul." Enfin, je suis tellement sociable que les gens ils restent tout le temps en contact avec moi.	
234 239	SIT INT	PRO D	J'ai eu un accompagnement de la part de mes tuteurs de stages pour ma formation. D'ailleurs, ma dernière tutrice de stage, elle me pousse à finir mon Dossier Professionnel. Elle m'a dit : "T'as intérêt à l'avoir." Non, ils poussent... ils poussent quand même à ce que je réussisse sur ça. Je n'ai pas de souci à me faire. Ils me motivent, ils me disent que j'ai les capacités pour réussir. Il faut que j'y arrive... machin... machin. Tous les petits détails, ils m'encouragent.	
240 259	FORMAT ION	F CON V	Il se soucie de là où j'en suis, ils essaient de me rassurer. Les formateurs accompagnent aussi, ils sont hyper compréhensifs. Je sais qu'il y a quelques semaines on a eu des débats par rapport aux relations avec les gens de la classe. Et, par exemple, la formatrice Edith, elle a pris du temps et au final je crois qu'on a pris 1h30 sur son programme de la matinée pour pouvoir en parler et calmer les choses. Et ça a été une super écoute. Après, on a parlé avec S. et Gaël aussi et, franchement, ça s'est super bien arrangé. C'était parfait. Ils sont vraiment à l'écoute, ils sont vraiment là pour nous. Je sais que quand j'ai eu aussi le décès de mon père, S., je lui ai dit que je n'allais pas être là toute la semaine et elle m'a dit : "Moi je serai toi, je prendrai 2 semaines quand même." Enfin, ils sont super compréhensifs avec les situations et cetera. Ils sont géniaux. Dans le groupe de formation, ça dépend. J'ai mon petit groupe. Après voilà, ça ne passe pas forcément toujours avec tout le monde parce que, c'est-à-dire que moi j'ai le problème de dire tout haut ce que les gens pensent tout bas. Donc, après, ça plait ou ça ne plait pas tant pis. Mais parfois c'est dur parce que moi je suis quelqu'un de super honnête et je dis tout et il y en a parfois qui parlent sur le dos des gens. Donc, le problème c'est que ça crée des conflits, ça parle à droite et à gauche et, au final, ça crée des histoires. Donc parfois ça ne plait pas, ça dépend. Ça dépend des personnes en fait. Il y a de tous les âges donc, après, normal que ça pète parce qu'on n'a pas forcément les mêmes convictions de temps à autre. Je sais qu'une fois on a eu une ou deux visios le vendredi avec S. pour qu'elle nous aide à réaliser nos exercices parce qu'on avait eu du mal mais après, la connexion n'était pas top pour tout le monde donc, au final, ça n'a pas trop tenu, mais oui, sinon il y avait quand même ça qui avait été mis en place pour nous aider.	
260 262	FORMAT ION	ACCT	Je n'ai pas forcément besoin... pas forcément envie de soutien du côté familial ou amis... Enfin même mes amis, non, je faisais ma formation et puis c'est bien. C'est davantage les nouvelles personnes, les maitres de stage qui m'ont aidé dans la formation.	LA
263 266	SIT INT	ECHA NGE	On a un groupe Messenger entre nous et on a aussi avec les formatrices un groupe Hangouts relié. On a instauré pas mal de... Sur ça, on peut se contacter quand on a besoin. Après, il y a la plateforme de formation. Finalement ça va. Enfin, ce n'est pas... ce n'est pas trop compliqué, tout ça.	
267 270	FORMAT ION	ACCT	La formation a participé à mon développement professionnel. En même temps, c'est logique. Je suis beaucoup plus expérimenté maintenant qu'au début. C'est obligatoire. Ça serait quand même assez grave si, arrivé à ce stade-là, je n'ai aucune compétence ou connaissance. Ça voudrait dire que sinon j'aurais dormi pendant 5 mois.	LM

271 281	FORMAT ION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement personnel. Ça contribue aussi à l'évolution de mes relations avec les autres parce que, comme j'ai dit tout à l'heure, déjà ça m'a permis de me canaliser. Donc, au niveau des relations avec les autres, c'est nettement plus agréable.</p> <p>La formation a répondu à mes attentes par l'apprentissage des choses. J'ai le contact que je voulais... Enfin que j'avais à l'époque aussi avec le commerce mais là, beaucoup plus profond je veux dire. Donc, ça m'a permis vraiment d'exploiter mon côté social. C'est plus des compétences relationnelles que j'ai développées. Mais après, j'ai quand même des compétences professionnelles mais je suis quand même plus content du fait que ce soit mes compétences relationnelles qui ont quand même été exploitées. Moi, la formation elle m'a servi... enfin elle m'a servi, elle va beaucoup me servir. Ça a quand même été... ça reste une bonne expérience et surtout un beau métier, enfin le but. Même si je ne reste pas dans ce métier-là, j'ai une belle image du métier et de la formation.</p>	LA
282 285	FORMAT ION	ACCT	<p>Je serai plus serein si je repars en formation parce que je ne savais pas ce en quoi ça consistait une formation avant parce que je n'avais pas eu l'occasion d'en faire. Et c'est vrai que maintenant je vois un peu comment c'est et je me dis que je n'aurais pas d'hésitations et je ne vais pas avoir la crainte de retourner en formation. Je sais déjà à quoi m'attendre. Donc ça me rassure.</p>	L SAV

Annexe 45 - Amina

**** *Nom_Amina *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_DNB *Formationsuivie_ADFV1 *POSTURE_Orientation

L	T	ST	VERBATIM
1 52	PARCOU RS		<p>Avant, c'était au Cameroun. J'ai fait un peu de tout, j'ai fait dans la coiffure, j'ai fait dans la restauration, j'ai fait secrétariat, bureautique, j'ai fait un peu de couture. Je faisais un peu de tout. Tout ce que je trouvais à faire comme métier, je faisais. J'avais une formation seulement pour l'informatique. J'ai fait une formation de 6 mois aussi et j'ai été diplômée. Après, j'ai commencé à exercer en tant que secrétaire dans un petit bloc truc... Oui et après, comme mon dossier était à l'ambassade, en fait ils m'ont appelée à l'ambassade. Le consulat m'a appelée pour me dire qu'il faut que je parte. Mon dossier.. le voyage. Après, il faut que je prenne l'avion et j'ai laissé... Ce n'est pas fini. En fait, j'ai démissionné, j'ai posé ma lettre de démission. J'ai dit : "Voilà, il faut que je parte." Mais ça s'est bien passé. Je n'ai pas eu de problème ni de soucis ou quoi que ce soit. Je suis contente d'être ici parce que j'ai de la famille ici, du côté de ma mère. Ma tante est ici depuis plus de 20 ans et j'ai des cousines très gentilles qui m'accompagnent mais, d'un autre côté non, parce que je suis arrivée ici et j'ai eu des problèmes avec mon père. Il mettait la main sur moi ou ça n'a pas marché et tout. Ma tante a été obligée de venir m'enlever du côté du Mans et après je suis venue tout de suite. Je me suis engagée dans la formation et tout. Donc c'est un peu ça.</p> <p>Quand je suis arrivée ici, en fait, c'est ce que je voulais vraiment. Je voulais faire entrepreneuriat, comme j'ai commencé avec l'informatique. Comme j'avais un souci avec mon père, il me traitait... Il me sous-estimait un peu trop et moi je voulais être comme j'ai été au Cameroun. J'ai toujours été battante. J'ai dit : "J'ai 28 ans, je ne vais pas rester en France sans rien faire en attendant." Parce que là il fallait que je demande le titre de séjour et je me disais : mais si ça mélangé ou bien si ça ne donne pas vite fait, comment je vais faire ? Je ne vais pas rester tout le temps à la maison à ne rien faire. Donc, je m'ennuyais parce que j'étais déjà habituée à sortir, à gagner ma propre vie. J'ai commencé à demander à ma tante : "Mais il n'y a pas une formation en cours ? Il n'y a pas quelque chose que je puisse faire ?" A un moment donné, elle me disait : "Non ma pauvre fille, il faut patienter parce qu'ici, si t'as pas de papier, tu ne peux rien faire." Et j'étais mal. Après, elle m'a dit : "Attends, je vais appeler. J'ai ma formatrice S. Resse, je vais la contacter peut-être on verra à la MFR. Parce que moi-même j'ai été formée là-bas. Et tu pourras commencer quelque chose en attendant." J'ai dit : "Bah oui, c'est génial, ça va me faire sortir..." Parce que c'est ma vie. J'aime être indépendante. Après elle a appelé S. Et elle a dit : "Oui, oui, effectivement, il y a une formation qui commence au mois de novembre..." parce que moi je suis arrivée en octobre. J'ai dit : "C'est génial !" Mais le seul souci, c'était je n'avais pas de papiers, ça bloquait un peu tout. J'ai dit : "Mince, je suis arrivée avec un visa de 3 mois et le visa me permettait de faire quelque chose jusqu'au mois de décembre." Et après, j'ai dit : "Ce n'est pas possible. Jusqu'en décembre, ce n'est pas évident." J'étais mal, je ne mangeais pas, je n'étais pas bien du tout. Après, S. a dit qu'elle verra avec Monsieur Gaël pour voir ce qu'on peut faire pour moi, en attendant que j'aie ma régularisation et si je peux déjà commencer avec les autres pour ne pas rater. Et puis, vous voyez, et c'est comme ça que j'ai intégré la MFR avec le visa et j'ai commencé ma formation.</p>

			<p>Mon choix d'entrer en formation c'était pour travailler mais je n'avais pas d'idée sur les métiers auxquels ça préparait. Ma tante a fait la formation Petite Enfance. C'est plus en discutant avec S., quand je suis venue faire l'entretien, que je me suis intéressée. J'ai dit : « Ça donne aussi bien et tout..." parce que j'ai dit : "Si je ne peux pas faire entrepreneuriat, je peux faire médecine..." donc j'avais 2 options quand je quittais le Cameroun. J'ai dit : "Si je commence en tant qu'auxiliaire de vie, ça veut dire que plus tard je peux faire aide-soignante, infirmière ainsi de suite..." donc, quand on m'a expliqué comment ça se passe et tout j'ai dit : "Pourquoi pas ? Ça me plait. Je vais me lancer si ça a trait à la médecine et que moi j'ai envie de faire plus tard je ne vois pas où est le problème." Donc j'ai commencé la formation.</p> <p>C'est arrivé que ça me plaisait, parce que c'est bien.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'avais peur par rapport à.... hein ? Tu sais ? Tu viens d'arriver en France et tout ce n'est pas pareil, et quand j'arrive ici, j'étais la seule de couleur et j'avais... Je me suis dit : est-ce que je vais me renfermer ? Est-ce que je vais m'ouvrir aux gens ? Mes camarades, comment ils vont me prendre ? Un peu cette frustration que j'avais. Mais après, quand je me suis lancée, j'ai vu que c'est un milieu bien, tout le monde est sympa, on ne juge pas quelqu'un et tout et je me suis vite intégrée.</p>
55 86	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, S. m'a aidée pour le 3e stage. Les deux premiers stages, c'était ma tante. J'ai fait le premier stage à l'hôtel des Bains. Le 2ème stage, je l'ai fait chez une nounou et le 3ème stage, je l'ai fait avec l'ADMR de Cany-Barville.</p> <p>Je cherchais à découvrir parce qu'en fait, comme je m'intègre en France, donc j'apprends tout en même temps. Et ça me fait du bien, parce que moi je me dis : j'apprends ce que je ne connais pas. Ce n'est pas forcément cette formation mais c'est aussi pour mon bien, pour que je ne commette pas d'erreur demain. C'est un peu ça. Et ça m'aide parce qu'il y a certaines choses que je ne connaissais vraiment pas du tout et que je découvre. Ça me fait du bien.</p> <p>Au début, je n'ai pas eu la chance partout. Je demandais les stages en marche. On m'a rejetée, on ne voulait pas me prendre et après c'est que la dame, à la dernière minute, parce que je n'avais plus de temps, tout le monde avait déjà trouvé les stages sauf moi, à la dernière minute, c'est là que la dame de l'hôtel des Bains m'appelle et me dit : "Je t'accepte en stage". J'étais soulagée parce que je paniquais, la formation et tout. Il me faut un stage, je ne l'ai pas. Mais après, ça s'est très bien passé à l'hôtel. J'ai été vraiment bien. Même s'il y a eu avec la dame qui a pris le logement qui m'a accusé d'avoir volé sa clef. Mais j'ai eu un bon tuteur qui m'a bien défendue. Elle a dit : "Mais arrêtez un peu. Alice a le double des clefs de toutes les chambres et comment elle vient voler une seule clef alors qu'elle a une clef qui ouvre toutes les portes ? Ce n'est pas normal. Regardez bien dans votre manteau, peut-être vous l'avez égarée ?" Elle a retrouvé sa clef, mais après elle est venue s'excuser que non, c'était une erreur et tout. Mais juste que les propos, les propos "petites noires, là c'est la petite". Les propos racistes. Je ne considère pas trop ça, je dis, c'est le monde... Chez la nounou, elle connaissait ma tante, oui, c'était qu'elles ont fait la formation aussi ensemble à la MFR toutes les 2. Ma tante a choisi le côté école et elle a préféré nounou donc à domicile. Et elle a accepté. C'est une amie de ma tante. Elle a accepté de me former. Et après, avec elle, ça s'est bien passé aussi, très gentille, mais avec les enfants non. Les enfants ne m'appréciaient pas. Bon nombre avaient peur de moi. Ils demandaient à la nounou de me chasser, que je leur faisais peur. Et c'est vraiment mon stage qui ne s'est vraiment pas bien passé parce que j'étais traumatisée tellement que j'adore les enfants. Et je dis : comment les enfants peuvent me rejeter ? Et ça m'a un peu dérangée. Parfois, je rentrais en larmes, je ne sais pas qu'est-ce qu'il se</p>

			<p>passé mais avec la nounou c'était bien tout le monde. Elle m'a rassurée et me disait que non, il ne faut pas que je m'inquiète et en plus elle a essayé même de faire une réunion avec les parents, leur dire que non, il faut que vous parliez à vos enfants, je sais qu'ils sont petits mais il faut qu'ils comprennent que c'est comme ça, la vie. Nous, nous sommes pareils mais différents de peau mais qu'on doit nous accepter tels que nous sommes donc ... Mais par la suite j'ai compris. J'ai dit : "Il faut aussi le temps peut-être, il y a d'autres qui n'avaient pas encore vu ma couleur de peau. Il faut aussi..."</p>	
87 96	FOAD	F CONV	<p>Quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, je me suis sentie... je ne sais pas comment expliquer. En fait, moi, je m'attendais un peu à ce que tout se passe à l'école parce qu'il est bien vrai que j'apprends beaucoup avec la formation à distance, juste par des mots, des trucs. Mais il n'y a pas de pratique et tout, et j'apprends aussi. Ça m'aide beaucoup dans le contexte que j'apprends beaucoup de trucs en nutrition, l'hygiène et tout ce qui va avec, des trucs que je ne connaissais pas. Mais je m'attendais un peu plus... Mais bon.... En fait, moi, je pensais... pour moi, c'est la pratique parce que quand tu veux connaître une comme moi, par exemple, parce que je ne connais presque rien, d'apprendre tout et moi je me dis : si je ne pratique pas, si je ne fais pas ci, est-ce que je vais maîtriser la chose ? Est-ce que... ? Est-ce que... ? Mais je m'en sors bien parce que j'ai fait informatique. Ça ne me faisait pas peur de faire des activités avec l'informatique. C'était rigolo.</p>	
97 112	STAGE	R	<p>En stage, les activités à l'hôtel des Bains... J'ai beaucoup plus fait les chambres : retaper les lits et refaire tout le lit, nettoyage du WC... tout ce qui a trait à l'hygiène, la propreté à l'hôtel. Chez la nounou, j'ai beaucoup plus joué avec son chien qu'avec les enfants parce que, comme les enfants ne m'appréciaient pas, j'ai passé le temps à jouer avec son chien qui était très gentil et je n'ai pas vraiment appris grand-chose. A l'ADMR, j'ai beaucoup appris et, en plus, ça va franchement dans mon domaine parce que, quand je suis rentrée du stage petite enfance, j'ai dit à S. tout de suite que là ce n'est pas mon domaine. Je ne suis pas... je ne suis pas partante et avec l'ADMR oui ça va, j'apprends beaucoup. J'apprends tellement de choses et ça se passe très bien avec des personnes âgées, donc j'ai vraiment trouvé ma voie et je suis bien.</p> <p>Avec le 3ème stage, j'ai fait la toilette. Au début, j'avais des problèmes avec des hommes parce que je ne voulais pas voir l'homme nu mais après j'ai travaillé ça. J'ai dit : "Je n'ai pas le choix. Si demain je suis future professionnelle, il faut que je m'y fasse..." et j'ai commencé à m'exercer, j'ai commencé tout doucement avec ma tutrice. Elle a dit : "Bah Alice, aujourd'hui tu peux commencer par le haut, moi je fais le bas et ainsi de suite." C'est comme ça que je faisais. J'ai presque tout fait : j'ai fait la toilette, la toilette lavabo, retaper les lits, donner le manger, faire le repas et tout. Donc j'ai vraiment appris beaucoup de choses.</p>	
113 119	STAGE	F CHOIX	<p>Je me débrouille bien dans presque toutes les activités.</p> <p>Ce que je trouve plus difficile, c'est le ménage. Oui, 2h00-2h30 de ménage où là c'est quand tu finis, tu es épuisée, tu n'as même plus la force de continuer. Oui, c'est fatiguant, le ménage. Et comme je suis allergique aux produits, les différents produits, je mets des gants. Quand j'ai commencé, je ne savais pas que je faisais de l'allergie aux produits. Je manipulais sans gants mais après, quand j'ai appris, j'ai commencé à mettre les gants mais c'était déjà trop tard, mes mains étaient déjà abîmées. Mais maintenant je me protège et je suis en train de mettre la pommade.</p>	
120	STAGE	F	<p>La tutrice de stage aide vraiment à réussir le stage. En plus, elle est super gentille. Elle m'aide beaucoup. Là où je fais des erreurs,</p>	

131		CONV	elle me dit : "Non, faut pas faire ça parce que si je fais ça et que la personne te voit, on peut faire un mauvais rapport sur toi." Vraiment, elle explique les choses, comment ça doit se faire, comment le futur professionnel doit se comporter et tout... l'utilisation du téléphone parce que beaucoup de gens, surtout quand tu es dans le domicile, y a beaucoup de gens qui n'apprécient pas trop. Donc, le téléphone, tu le mets là-bas de côté, tu finis après tu peux l'utiliser dans la voiture. Mais quand tu es avec quelqu'un, tu dois beaucoup plus te concentrer sur la personne et être en relation avec. Et toujours lui poser des questions et tout, même quand ce n'est pas toujours facile avec des personnes que je rencontre. Des personnes qui me rejettent aussi, d'autres qui me ferment la porte au nez, qui ne veulent pas de moi. Mais bon, moi, ça ne me dérange pas parce qu'il y en a aussi beaucoup qui m'apprécient, qui ne me jugent pas, qui aiment ma présence. Quand je suis là, ils sont contents. Moi, ça me va.	
132 136	STAGE	ACCT	Par rapport aux compétences visées dans la formation, c'est en cours pour le moment. L'utilisation, moi j'ai dit : "C'est en cours parce que je ne suis pas encore apte pour l'utilisation des produits." Pas des produits, des machines pour la pratique : les déambulateurs, le lève-personne et tout. Je n'ai jamais utilisé ça auparavant donc pour moi c'est nouveau. Il faut apprendre tout doucement, il faut aller tout doucement et je pense que d'ici la fin ça sera acquis.	L SAV
137 144	SIT INT	EVAL	Pour mes évaluations, je ne suis même pas au courant. Je ne sais pas. J'ai essayé de demander à S. ce que mes tuteurs de stage ont dit. Parce qu'ils font l'entretien pour m'évaluer comme il y a sur Walter. Ils m'évaluent. Pour le premier stage que j'ai fait, tout a été acquis. Le 2ème stage, c'était un cours avec les enfants. Ce n'était pas... Et le 3ème stage aussi, tout est acquis. Donc je pense que j'ai déjà quand même 2 voies dont personne âgée ou bien entretien du logement. Je pense que si je ne me penche pas chez la personne âgée, je peux me pencher sur le premier. Parce que les 2 ils me vont bien, ça me sourit parce que ça me va bien mais ça me sourit. Oui, ce sont des voies que j'ai trouvées.	DLM LS LM
145 154	STAGE	ACCT	Le stage, ça m'a vraiment appris beaucoup de moi et de connaître un peu aussi mes limites parce que de savoir si je suis patiente parce qu'avec des personnes, surtout avec des personnes âgées, il faut être patient. Il faut la patience parce que si t'es pas patient, je ne pense pas que tu es faite pour ce métier. Par exemple, les problèmes avec ceux qui ont la maladie d'Alzheimer. Donc il te faut beaucoup de patience. Donc j'ai appris vraiment beaucoup. Je me suis dit : "J'ai une qualité cachée." Et peut-être le rejet comme je disais tout à l'heure : tu arrives chez quelqu'un, la personne te ferme la porte au nez : "Non je ne veux pas te voir..." Ou bien les injures. Tu arrives, la personne t'avance des propos racistes. Tu es là mais tu te dis peut-être : tu as parlé, tu as parlé je comprends, ... mais ça ne m'empêche pas de faire mon travail. Ah ! Donc j'ai encore une qualité en moi qui était cachée : la patience.	LS
155 161	STAGE	ACCT	J'ai appris sur la relation aux autres, aussi des personnes âgées, leur vie, des histoires, des personnes qui ont vécu la guerre auparavant que je ne savais pas, des trucs comme ça. Oui, j'ai appris ça. En fait, je cultive avec eux, ceux qui m'apprécient et qui aiment bien me parler, j'essaie de comprendre un peu le monde, je comprends la vie. J'ai dit : "On ne juge pas quelqu'un sur son apparence ou bien au premier regard. Il faut d'abord connaître la personne, savoir ce que la personne a traversé, pourquoi la personne se comporte comme ça..." Donc c'est un peu un truc psychologique. Tu deviens un peu psychologue.	LA

162 166	MFR	R	A la MFR, on a des activités dans le domaine pratique. On a beaucoup plus de pratiques. On fait la pratique avec tout le monde : S. Resse en cuisine, Edith pour les personnes âgées, S. Noël le repassage. Non, j'ai tout. On fait tout. Travaux pratiques. Après, c'est communication : essayer de comprendre ce qu'il s'est passé dans le bilan. On fait toujours un bilan pour savoir ce qu'il s'est passé en stage et tout. La connaissance du public. On fait presque tout ici, donc.	
167 178	MFR	F CHOIX	Les activités que je réussis le mieux c'est la communication. Communiquer, oui. Pratique, ce n'est pas trop... bon comme je viens d'arriver donc j'apprends, j'apprends. Je ne peux pas dire la même chose que mes camarades peuvent dire parce qu'ils maîtrisent déjà d'abord et par contre, dans mon pays d'origine, il y a certaines choses qu'on ne connaît pas là-bas donc j'apprends. Pour moi, c'est tout nouveau, il y a plus de choses à découvrir. Je réussis les travaux pratiques mais avec persévérance. Quand je persévère et je dis : "Il faut que j'y arrive.", du coup je réussis toujours, je finis toujours bien. Je finis par réussir parce que je me dis : "Non, il faut que j'y arrive. Ça demande plus de travail de mon côté, ce n'est pas pareil avec mes camarades." De mon côté, ça demande plus de travail parce qu'il faut tout m'apprendre. Il y a aussi, par exemple, les vocabulaires. Il y a certaines choses que je ne comprends pas. Il faut d'abord essayer de m'expliquer des mots pour comprendre : "Ah oui, ça va dans ce sens-là..." Parce que le vocabulaire n'est pas pareil. Et il y a du vocabulaire qui est spécifique.	
179 180	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre que je pouvais faire la cuisine française. Et réussir un bon plat français.	LM
181 188	FOAD	R	Les activités à distance, on fait beaucoup plus Walter. On fait les cours, donc on nous donne des modules, il faut traiter la nutrition, l'hygiène, l'environnement, encore en fait plein, on nous donne plein de cours sur Walter. Ça te permet aussi de cultiver ta mémoire et de rester. Il ne faut pas tout attendre des autres, il faut que toi-même tu travailles, tu essaies de comprendre et là où tu es bloqué. Ce qui me plaît, c'est que nos formatrices sont toujours à l'écoute. Là où ça ne va pas, ils sont toujours là pour te de dire : "Voilà, fais comme ça. Ce n'est pas comme ça, essaie de faire..." Et ça te permet d'apprendre très vite. A distance, si j'ai un problème, je les appelle. Il y a le dossier professionnel, je l'ai déjà fini. On a aussi revu le questionnaire.	
189 193	FOAD	ACCT	Les activités à distance m'ont apporté beaucoup. Ça m'a apporté le fait de ne pas toujours compter. Si tu veux vraiment arriver, il ne faut pas trop compter que la formatrice ou les gens seront là pour te soutenir. En fait, quand on te donne ça, c'est pour ton bien aussi d'essayer de te prouver à toi-même que tu peux t'en sortir. Donc oui ça m'a aidée et ça me donne envie de continuer à travailler, travailler, travailler, continuer à apprendre toute seule.	LS
194 204	SIT INT	RETO UR	On nous évalue à chaque module. On nous a évalué sur le module du logement. On a eu l'évaluation. J'ai eu donc petite enfance... Ah, c'était la galère, je les ai eues pour la 2ème fois et là, pour le dernier stage, on va nous évaluer en mai. Donc on nous évalue, on nous pose des questions et tout oui, y'a... Quand on revient de stage, on discute entre nous de ce qu'on a fait. Ce sont des moments importants parce qu'il y a une bonne ambiance entre nous, donc on essaie un peu de partager. J'ai fait ci, j'ai fait ça, on essaie. Quand on se retrouve, on essaie de voir ce qu'untel a fait. Ça apprend des choses parce que, par exemple, moi je n'ai pas pu exercer à l'ADMR ce qu'une de mes camarades a fait et elle nous a expliqué un peu. Elle nous dit : "Voilà ce que moi j'ai fait. Ça s'est passé comme ça." Et toi tu te dis : "Tiens, je n'ai pas eu le temps de l'apprendre mais avec toi, avec tes explications..." Je	LA LM

			pense que ça apporte aussi tout, au cas où tu rencontres ce cas, tu es déjà préparé et tu te dis : Ah voilà ! Telle personne m'avait dit que ça s'était passé... Voilà donc ça." Ça ne sera pas nouveau pour toi.	
205 216	FORMAT ION	F CONV	<p>Mes camarades, ils m'aident là où je ne comprends pas, où je suis bloquée. Ils m'aident beaucoup. Ce sont des soutiens. Depuis que je fais ma formation avec mes camarades, ils sont bien, ils me soutiennent beaucoup.</p> <p>A la maison, j'ai ma tante qui m'aide beaucoup. Il y a aussi son mari qui m'aide beaucoup, sa fille ainée oui à la maison. Oui, j'ai beaucoup plus d'aide, oui. Oui vraiment. Ils sont là pour moi.</p> <p>Parmi nos camarades là il y en a une avec qui je m'entends super bien, qui m'aide beaucoup même hors formation et tout. On s'écrit, on se... Quand je vais mal, je peux me confier à elle donc ça se passe bien. Il y a aussi ma tutrice de petite enfance. On a gardé de bonnes relations, on s'écrit de temps en temps, on prend des nouvelles : Est-ce que ça va ? Même ma tutrice de l'ADMR. J'ai quand même eu la chance de rencontrer des personnes bien qui ont... hormis de la formation, nous sommes en contact et tout. On essaie de... Quand je vais mal, je me confie, j'ai... Voilà, on essaie de trouver les solutions et ainsi de suite.</p>	
217 241	FOAD	ACCT	<p>Moi, j'ai trouvé ça instructif, les activités numériques. Moi ça me plait, c'est bien de connaître.</p> <p>Ça m'aide, oui. Par exemple, dans le contexte, si je rencontre une personne âgée et tout, et son alimentation, comme on nous apprend sur Walter, il y a des personnes... Quand tu constates que la personne ne prend plus trop d'eau, pas assez d'eau et d'un changement physique ou moral, tu peux déjà dire : j'ai vu ce cours sur Walter. Ça veut dire que la personne a un souci, je ne sais pas quoi. Donc tu peux déjà imaginer... Oui, ça aide. La formation a participé à ma progression professionnelle. Elle m'a permis de connaître d'abord la France que je ne connaissais pas parce qu'aller de campagne en campagne et découvrir, ça m'a beaucoup aidée. Elle m'a permis de connaître même les repas que je ne connaissais pas, que je ne sais même pas faire. Il y a eu... ouais, elle m'a permis de m'adapter et d'accepter tout le monde tel qu'il est. Elle m'a permis... Franchement, elle m'a permis beaucoup de choses.</p> <p>La formation m'a aussi permis de maîtriser le matériel de pratique que je ne connaissais pas. Oui, ça va beaucoup m'aider demain si je deviens aide-soignante. Plus tard, je ne serai pas du genre ou tu viens d'entrer en formation et tu te dis : waouh ! tout me tombe dessus. Non. Donc oui, côté professionnel, ça m'aide beaucoup.</p> <p>La formation correspond. C'est là que je disais que j'ai retrouvé ma voie, surtout avec les personnes âgées. Oui oui oui, moi ça me va.</p> <p>Moi, ça sera une étape importante dans ma vie parce que, comme on dit souvent, que je ne vais plus mourir bête. Oui, parce que des personnes âgées chez nous sont souvent beaucoup plus du genre... On ne connaît pas... Dans mon pays d'origine, on ne connaît pas vraiment l'importance et tout, donc avec tout ce que j'apprends, je sais que si demain je rentre au Cameroun, je saurai déjà comment faire, comment traiter la personne, comment... Je sais que ça m'a beaucoup aidée, ouais. Pour le moment, je ne souhaite pas partir pour le Cameroun parce que j'ai d'abord envie de finir mes études. Comme j'ai dit, j'ai envie d'être infirmière. Il faut que je finisse d'abord ma carrière après, plus tard, j'aimerai bien retourner dans mon pays d'origine. Le soleil me manque.</p>	LA

Annexe 46 - Anouk

**** *Nom_Anouk *Sexe_F *Age_4049 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_DIV *Enfants_2 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV1 *POSTURE_Insertion

1 47	PARCOUR S		<p>Je m'appelle Anouk, j'ai bientôt 50 ans et je suis en pleine reconversion professionnelle.</p> <p>Avant j'ai fait pas mal de petits trucs. J'ai principalement travaillé en usine... Donc j'ai travaillé dans une usine... comment dire ?... Agroalimentaires surgelés, voilà. Après, j'ai travaillé dans la sérigraphie, j'étais décoratrice sur verre. Après, j'ai tenu une boulangerie avec mon ex-mari en tant que conjointe-collaboratrice pendant 5 ans et après j'ai travaillé chez Pasquier à Y. en Caux pendant 4 ans. Et c'était tout le temps des petits contrats, on va dire, mais comme moi je vis seule avec mes enfants, avec mes 2 filles, ce n'était pas assez stable pour moi. Moi maintenant, ce que je veux, à l'âge que j'ai, je veux un travail stable. Donc avec un CDI à la clef même si c'est pour des remplacements au début, tout en sachant que si je peux avoir un CDI après... Donc j'ai choisi cette formation-là pour, avant tout, le relationnel parce que j'adore les personnes âgées, m'occuper d'elles, voilà, leur confort avant tout et... comment dire ? et puis je sais qu'ils recrutent beaucoup, ils ont besoin de beaucoup d'aide, d'auxiliaires de vie donc voilà ! C'est pour ça que j'ai choisi cette formation.</p> <p>J'ai ma soeur qui est déjà dans cette branche, qui fait ce métier-là depuis longtemps. Elle est à son compte. Sauf que maintenant elle ne fait plus les toilettes. Elle fait les repas, le ménage, elle emmène les personnes faire leurs courses et cetera. Mais elle fait plus les toilettes. Donc j'ai beaucoup parlé avec elle pour savoir, elle a pu me parler, me dire les inconvénients du métier. Avant de faire la formation, j'ai fait un stage d'immersion à l'EHPAD pour me rendre compte vraiment si c'est ce que je voulais faire. Parce qu'on ne se lance pas dans une formation comme ça si on ne connaît pas à mon avis. J'ai fait mon stage d'immersion et je me suis aperçue que... comment dire ? que j'aimais le métier, que j'aimais les personnes. Parce que c'est un métier où il faut aimer les gens. Non mais c'est vrai, il y en a qui le font que pour l'argent, moi je ne le fais pas que pour l'argent. Après, je fais un travail pour avoir de l'argent bien sûr, mais ce n'est pas... je ne sais pas comment expliquer en fait. Quand on va chez les gens, en fait, on sait qu'on est leur petit rayon de soleil, ça leur fait plaisir et nous aussi. On intervient pour des tâches ménagères ou bien pour leur repas ou bien pour leur toilette mais c'est toujours dans la bonne ambiance. Vous voyez ce que je veux dire ? Moi, c'est ça qui...</p> <p>Pour la formation, je me suis renseignée auprès de ma conseillère Pôle Emploi. Alors moi je n'ai pas encore mon permis, j'ai mon code, je n'ai pas encore ma conduite et avec ma conseillère Pôle Emploi, j'ai pris un rendez-vous. Je lui ai demandé... je lui ai dit : "Je voudrais faire une formation dans mon coin. Qu'est-ce que vous avez à me proposer ?" Et elle m'a sorti celle-là, voilà. Et pourtant, je ne connaissais pas le métier, rien du tout. Oui, mais c'est adapté à la fois. J'ai un diplôme de secrétaire administrative et comptabilité. Je n'ai jamais travaillé dedans mais, quelque part, ça m'aide moi dans mes papiers, tout ça. Mais sinon, après, le fait d'avoir fait de la vente en boulangerie, c'est un côté relationnel aussi, le rapport humain. Avant de commencer la formation, faut savoir que j'ai fait le parcours 3D. Déjà ici. Je suis trésorière de la MFR, je fais partie du CA mais,</p>
---------	--------------	--	---

			<p>pour l'instant, je suis en formation, je ne fais plus partie du CA pour l'instant. Je fais ma formation et je reprendrai mon rôle de trésorière après. Et ça va faire 3 ans que je fais partie du CA de la MFR et j'aime bien. J'ai connu la MFR parce que j'ai ma fille, elle a fait un an ici. C'est comme ça que j'ai connu la MFR en 4ème-3ème... non, en 2nde et en première année... oui, de Bac pro, oui. Et donc après, comme elle n'a pas voulu continuer ici parce qu'après fallait aller à Tôtes et elle ne voulait pas être interne donc je l'ai envoyée sur le lycée Angot à D.</p> <p>J'étais contente d'entrer en formation. Je ne sais pas comment expliquer parce que, pour moi, il est nécessaire, avant de faire ce travail-là, d'aller chez les personnes âgées ou pas, faire que ce soit une toilette... Moi, je pense qu'il faut être formé. On ne peut pas... Pour moi, on ne peut pas aller chez les gens comme ça, sans formation, sans avoir eu au moins des techniques. Pour moi c'est important. Ah je sais que pour moi, quand je vais avoir fini ma formation et que je serai diplômée, j'espère pour moi... je serai une professionnelle. Reconnue professionnelle, c'est tout ça.</p>	
48 58	STAGE	F CHOIX	<p>Dans ma recherche de stage, alors, pour le premier stage d'entretien, de l'aide et du linge, je l'ai fait au collège juste à côté et j'ai fait un très bon stage. Et pour les enfants, le stage petite enfance, ça a été plus compliqué. J'ai eu que des portes fermées à cause du COVID. Du coup, j'ai refait un stage ici, au collège. Toujours en entretien. C'était soit j'allais en formation en stage au collège ou alors je passais mes 15 jours ici, donc j'ai préféré passer mes 15 jours en stage au collège une 2ème fois plutôt que ne rien faire. Et pour l'ADMR, je m'y étais prise quand même assez longtemps à l'avance comme je savais que c'était le stage le plus important de notre formation. Donc il y a longtemps que j'avais été demandé et ils m'ont dit : "Oui." Ils m'ont dit : "Il y aurait que nous, on te prendrait tout de suite." Mais j'ai dit : "Non, je vais être diplômée avant." Oui, oui c'est ça. Donc ils m'attendent. En fait, c'est bien, c'est bien, j'ai fait mes preuves, je pense oui, s'ils m'attendent pour commencer à faire des remplacements.</p> <p>J'ai choisi les stages déjà parce que ce n'est pas loin d'où j'habite oui, donc c'est plus facile pour moi vu que moi qui ne suis pas véhiculée, donc je suis restée sur Y. Donc, pour tout ce qui est entretien du linge et des locaux, le collège c'était pile poil. J'ai fait les 2 en fait, voilà. Il n'y a que pour la petite enfance que je n'ai pas vraiment pas pu aller en stage soit avec une nounou soit en crèche, tout ça, mais les techniques je les ai apprises là... oui les techniques du change donc je les ai appris ici avec ma formatrice.</p> <p>La COVID a été un frein pour le stage petite enfance, sinon après, non je n'ai pas eu spécialement de mal à trouver. Le premier ou le dernier stage, je n'ai pas eu de mal à trouver.</p>	
67 98	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance alors là, par contre, c'est mon problème ça. Alors, le vendredi, vous parlez quand on est en distanciel ? Donc moi j'ai du mal. Alors, je ne dis pas que ce n'est pas bien mais je dis tout simplement que déjà la formation en elle-même plus les stages, quand on rentre le soir, ce n'est déjà pas facile alors en plus, comme après il faut se remettre sur l'ordinateur pour travailler sur ordinateur, je trouve ça compliqué et aussi, il y a des moments où je ne suis pas disponible et aussi je n'ai pas envie oui, tout simplement. Je ne mens pas, je ne suis pas motivée. J'aurais préféré qu'au lieu de nous mettre en distanciel qu'ils nous fassent venir le vendredi sur place. Même si on n'avait pas de formateur avec nous et qu'on puisse travailler tous ensemble. D'ailleurs, c'est ce qu'on a mis en place depuis notre dernière... comment dire ? avec</p>	

			<p>Monsieur Tanguy et S. Resse, on a eu un bilan il n'y a pas longtemps et on est arrivé sur le sujet Walter avec moi et j'ai dit... Je n'ai pas dit : "Je n'aime pas" mais je préférerais venir. Et maintenant, le vendredi, quand on n'est pas en stage, on vient là. Alors, pas spécialement tous mais ceux qui veulent venir, on vient là le matin comme ça on peut travailler ensemble. Et déjà, je trouve qu'on est plus motivé et on est sur place, en fait. Je trouve que quand on rentre à la maison, on est coupé. Enfin, je ne sais pas si vous comprenez mais c'est comme une journée de travail. Quand on rentre le soir, le travail, il reste au travail, et après c'est la maison. Et de se remettre... de devoir se remettre sur l'ordinateur en rentrant, je trouve que ce n'est pas évident. Après c'est moi, c'est ce que je ressens.</p> <p>Mais après c'est... c'est ce que je ressens. Et puis, après, c'est peut-être moi qui ai du mal avec le travail. Côté ordinateur, vous voulez dire la façon dont j'utilise un ordinateur et si je suis à l'aise ou pas ? Alors oui. Alors l'ordinateur, oui je suis à l'aise dessus parce c'est là-dessus où j'ai tout dématérialisé en fait, tout ce qu'est... Bon, après, il y a beaucoup sur portable aussi mais oui bien sûr, je suis à l'aise aussi. Je pense que je ne me débrouille pas trop mal. Je n'ai pas de mal à me servir de mon ordinateur. Au contraire, je ne me débrouille pas trop mal mais je pense que, le problème, c'est que je ne suis pas motivée pour travailler sur Walter quand je rentre. Je pense que c'est ça, en fait. On dirait comme ça : tiens, on arrête la distance et tu viens tous les vendredis pour travailler sur Walter, je serais partante. Parce que ce n'est pas le problème de Walter, je pense que ça vient de moi aussi, il ne faut pas dire : "Non." Je pense que c'est moi qui voudrais travailler dessus mais dans le cadre ici, mais pas de chez moi. C'est compliqué. C'est pour ça que j'ai... j'ai demandé si on pouvait venir vendredi matin, oui. Là, pour l'instant, on était que 2 la dernière fois. Bon là, vendredi, on n'est pas venu parce qu'on avait un collègue qui était positif donc on n'est pas venu et tout. Mais sinon, je trouve que c'est plus sympa de venir le vendredi et de travailler... Et puis on peut s'entraider en même temps.</p>	
99 105	FORMATI ON	F CONV	<p>Là sur... comment dire ? Sur la formation d'auxiliaire de vie, c'est un métier que je ne connaissais pas. Donc la formation, justement, la formation elle apprend, que ce soit les formateurs parce qu'il faut quand même dire qu'on a quand même d'excellents formateurs, ils apprennent bien et, je l'ai même dit la dernière fois au bilan, on retrouve bien les choses qu'on apprend ici. On retrouve bien à l'extérieur ce qu'on apprend pendant nos stages. Non, non, on a de bons formateurs qui nous expliquent bien, qui nous font voir les bonnes techniques. Je ne suis pas déçue de faire la formation. Au contraire.</p>	
106 134	STAGE	R	<p>Ce que j'ai fait pendant le stage au collège, c'est de l'entretien des locaux et du linge les quinze premiers jours. Donc j'étais avec un tuteur forcément. Le matin, j'arrivais, c'était l'entretien du linge, je repassais... Non, j'arrivais, on commençait par les classes, le nettoyage des classes, voilà ! avant que les élèves et les formateurs arrivent. Après, on allait au linge repasser, après la dame qui était avec moi, elle lavait... parce qu'il y a une classe de foot, donc elle lavait les maillots de foot. Quand j'étais au collège, je rentrais chez moi le midi, j'y retournais l'après-midi et donc j'allais au réfectoire désinfecter les tables au fur et à mesure que les élèves quittaient le réfectoire et après j'allais aider les dames de la cantine à nettoyer, la plonge... Et puis l'entretien par terre avec les raclettes. Donc j'ai appris pas mal de choses aussi là-bas. Pour le collège... Donc ça, c'était mes quinze premiers jours. Les quinze autres jours, quand je suis arrivée, ils avaient un problème de manque de personnel donc d'office ils m'ont donné les clefs. Ils m'ont dit : "Tiens, tu vas faire ce secteur-là." J'ai aimé parce que je me suis dit que déjà</p>	

			<p>c'est un acte de confiance de me donner les clefs. J'ai remplacé une salariée pendant une semaine et la semaine d'après, j'ai remplacé une salariée c'est-à-dire sur un autre secteur. C'est quand même, quelque part, bien parce que je me dis : ils me donnent les clefs, ils me font confiance. Quand je suis allée pour faire signer mes feuilles d'émargement, la dame qui m'avait recrutée pour mon stage m'a dit qu'elle était contente. Elle m'a dit comme ça : "On a la chance que tu aies été là parce que tu nous as vraiment bien aidés." Donc voilà. Et c'est un sentiment de réussite, ça, oui. Elle m'a proposé, pareil, de lui envoyer un CV et une lettre de motivation. Donc je sais aussi que de ce côté-là... Mais ce n'est pas le même relationnel que je recherche. Moi, le relationnel que je recherche, c'est avec les personnes âgées. Côté travail, tout ça, je m'y plaisais aussi mais ce n'est pas encore pareil que ce que je suis en train de faire là, de vivre là. Là, c'est carrément... c'est ma voie. Je crois que j'ai trouvé ma voie. Alors bon, là, j'ai suivi pendant les quinze premiers jours, à l'ADMR, j'ai suivi Marie. Je l'ai suivie et après j'ai refait quinze jours avec elle. On a encore quinze jours à faire mais je ne serai pas avec elle, je serai avec quelqu'un d'autre. Donc, avec Marie, on a été chez des personnes, on a été faire des toilettes au lit, faire des toilettes à la douche, des repas, du ménage, accompagner des dames faire leurs courses le soir, aider le soir, faire à manger. Ça... j'ai fait ça. J'ai été à peu près chez les mêmes personnes, comme j'ai suivi la même tutrice donc là, les quinze prochains jours, je pense que je vais être avec quelqu'un d'autre, donc je vais aller chez d'autres personnes. Je pense encore voir d'autres personnes.</p>	
135 148	SIR INT	EVAL	<p>J'étais plus à l'aise, je dirais plus avec les soins, c'est-à-dire la toilette. Ça ne me dérange pas... la toilette, le change, refaire le lit avec quelqu'un dedans, les repas. Tout ce qui concerne le confort de la personne. Après, le ménage, on en fait chez la personne mais bon ce n'est pas ce qui m'intéresse le plus.</p> <p>Ma tutrice de stage, elle a pas encore fait l'évaluation. On devait être évalué mais j'attends vraiment parce que je vais être évaluée par Marie. Je crois qu'elle va venir ici le 20 avril je crois pour, avec ma formatrice, pour qu'on parle un peu de tout ça mais comme j'ai quelqu'un d'autre il va falloir qu'il m'évalue aussi. Donc je crois que je vais faire l'évaluation à la fin parce qu'en fait, en ayant 2 tuteurs, c'est vraiment eux qui vont dire si je suis vraiment faite pour ce métier-là. Après, moi, personnellement je sais que oui, oui. Après, j'ai... j'ai des... pas des compliments mais il y a certaines personnes qui... C'est gentil d'entendre ça, c'est sympa qu'ils me disent : "Dépêches-toi d'avoir ton permis parce que, quand Marie elle va être en vacances, on veut que ce soit toi qui la remplaces." Donc, quelque part oui c'est quand même valorisant. C'est là qu'on se dit : "Ben voilà !" Et puis je sens que ça passe bien avec les personnes.</p>	LM LS
149 165	STAGE	ACCT	<p>Par rapport aux compétences alors, pour tout ce qui est entretien du linge, je pense que j'ai été évaluée donc j'ai réussi mon évaluation. Tout ce qui est petite enfance pareille, j'ai été évaluée, j'ai été validée. Je me suis sentie... malgré que j'ai pas été en stage avec la petite enfance, quand j'ai été évaluée ici, je me suis sentie à l'aise au sujet qui m'était proposé. Après... comment dire ? je me sens à l'aise aussi dans tout ce qui est service à la personne mais je trouve que c'est plus... C'est là justement que je dis qu'il faut faire la formation pour apprendre parce que là c'est quand même : on va chez les gens, des gens fragiles qu'il faut travailler avec les bons gestes. Ça s'apprend, ça. Moi, je crois que quelqu'un qui a pas fait la formation, qui va chez les gens comme ça, c'est pas possible. Enfin pour moi, je ne conçois pas parce qu'il faut qu'on sache quand même déplacer les personnes... On ne va pas chez les gens comme ça, comme on rentre dans une usine. Il faut qu'on ait un</p>	

			<p>minimum de connaissances. Après, par rapport aux pathologies aussi. Pas facile.</p> <p>Alors moi aujourd'hui je me dis qu'il me reste mon diplôme à valider. Pour moi, dans ma tête, c'est quand j'aurais mon diplôme que je serais capable, autorisée on va dire. Si on a un diplôme, c'est qu'on est reconnu et qu'on est capable. Dès qu'on a un diplôme, on est reconnu, on est capable et moi personnellement, en moi, je me sens capable de commencer juste après ma formation. Pour moi, ma formation s'arrête le 2 juin s'il y... Admettons l'ADMR et je vais les voir et qu'ils me disent : "J'ai des dossiers pour toi sur St-Valery en Caux à partir du 15 juin..." Voilà ! moi ça me va tout à fait.</p>	
166 174	STAGE	F CONV	<p>Ce qui m'a été le plus utile pendant mes stages, déjà le fait d'apprendre ici. Ça, ça m'a beaucoup aidée.</p> <p>Dans le stage, par rapport à tout ce que ma tutrice m'a fait voir... mais je savais déjà avant des choses, je savais... Bon ! déjà je savais quel comportement avoir, qu'il fallait s'adapter aux personnes chez qui on va, après j'ai un peu de relationnel, je pense. Et... comment dire ? après j'ai regardé ma tutrice. J'ai beaucoup observé la première semaine, les toilettes tout ça. Puis après, j'ai commencé à faire les toilettes elle était avec moi, près de moi et là, les quinze derniers jours qu'on vient de passer, les toilettes, j'ai fait toute seule. Elle n'était pas loin, elle refaisait le lit quelque part et je faisais la toilette à la dame. Donc c'est une question de confiance aussi.</p>	
175 192	STAGE	ACCT	<p>Assez indépendante puisque je suis toute seule avec mes filles mais... qu'est-ce que ça peut apprendre sur moi-même ? La patience. Déjà, c'est un métier où il faut beaucoup de patience, mais j'en ai. Après, je ne sais pas... Confirmer quoi ? Non, je ne me suis pas posé la question vraiment, donc c'est pour ça que je ne connais pas la réponse. Mais oui, ça a très bien pu confirmer des choses que je ne sais pas encore dire. L'empathie tout ça, le relationnel avec les gens, tout ça. Enfin, c'est ça qui m'attire en fait. Les stages m'ont appris sur le secteur et puis aussi ça m'a permis de me rendre compte de ce qu'était vraiment le vieillissement. Parce qu'en fait je suis en train de le... on ne va pas dire le mot "subir"... enfin, ce n'est pas subir... mais la formation que je fais là, avec tous les stages, le fait d'aller chez les personnes dépendantes de nous, je le vis avec mes parents en ce moment, qui deviennent dépendants maintenant parce que maman a fait un AVC il n'y a pas longtemps et elle ne peut plus rien faire toute seule... enfin le moins possible parce qu'il ne faut pas qu'elle soit fatiguée. Donc portage de repas, toilette le matin, tout ça donc là je suis en plein dedans. Donc c'est là que je vois vraiment ce que c'est que le vieillissement. On ne se rend pas compte avant. Je pense que, dans notre vie de tous les jours, on ne s'en rend pas compte. C'est vraiment quand on est avec la personne qu'on se rend compte de ce que c'est que le vieillissement. Enfin... je ne sais pas si j'ai répondu à la question.</p>	LS
193 210	MFR	R	<p>A la MFR, dans tout ce qui est cours, on a appris l'entretien des locaux et le ménage, c'est-à-dire repasser, recoudre un bouton, nettoyer des sols, des vitres... ce qu'il faut être capable de faire chez quelqu'un. On a un studio là-haut aménagé exprès. Et c'est vraiment bien en fait parce qu'on est en situation dedans quand on fait les travaux pratiques. Après, on a des ateliers, on sort aussi. On a été à des forums, on a été jouer au triomino avec les aînés. On a des intervenants, on a passé notre SST. Tout ça, c'est des choses que je n'aurais jamais pu penser passer un jour. Donc ça tombe bien, la formation. Après, qu'est-ce qu'on a fait ? Ce qui touche les enfants. Forcément on a appris le change, la toilette du visage... enfin, plusieurs façons de change, plusieurs produits différents, stérilisation du biberon... tout ce qu'on est censé faire quand on va garder des</p>	

			enfants. Et puis après, personnes âgées, tout ce qui est la façon de les prendre, pour eux, ne pas leur faire du mal et pour nous aussi, tout ce qui est les toilettes. Là, aujourd'hui, on a commencé par faire le shampoing. On peut faire au lit aussi pour les personnes qui sont alitées. Des toilettes au lit, on n'a pas encore appris mais j'avais déjà vu dans mon stage d'immersion avec une aide-soignante et j'ai appris... j'ai continué d'apprendre avec ma tutrice en stage. Sinon voilà. Après, ici, la formation je trouve qu'ils apprennent bien aussi, il y a des cours théoriques, on a des cours sur le vieillissement, sur les pathologies, sur tout ce qui est ... On a des cours de cuisine aussi. Parfois, on fait des recherches. Là, on était plusieurs. Il y a un groupe qui faisait recherche sur Alzheimer, l'autre sur la maladie de Parkinson, l'autre sur l'arthrose... Et puis après, quand on a réuni tout, on passe en petit groupe et je trouve que c'est sympa aussi.	
211 215	MFR	F CONV	Ces activités ne sont pas du tout difficiles. Moi je trouve que non, je me suis bien adaptée. On s'aide beaucoup. Je trouve qu'on est un petit groupe... On est 9 et on est comme on est et je trouve qu'on s'entend plutôt pas mal. Ouais, je trouve qu'on a consolidé un petit groupe qui s'entend bien ici et à l'extérieur pour certaines personnes, et je trouve qu'on s'entend pas mal. On s'entraide aussi. Moi je trouve que c'est pas mal.	
216 230	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont peut-être appris sur moi-même. Alors ça c'est... c'est la question. Ça dépend... C'est large "sur moi-même". Je sais que je viens... que ce soit en formation ou en stage, je viens avec la bonne humeur donc déjà c'est pas mal. Bon après, c'est sûr que je préfère les stages que la formation parce qu'en stage on est plus actif oui. Tandis que là, on reste en cours même si on fait des ateliers tout ça. C'est plus l'école ici donc c'est plus assis, donc forcément. Mais sinon, qu'est-ce que j'ai pu apprendre sur moi-même ? C'est sûr que ça m'a aidée. Ça m'a aidée mais bon, après, le définir... Je ne sais pas comment vraiment le définir. On ne sait pas vraiment se définir soi-même. Ça m'a aidée en prenant confiance en moi, plus. Parce que, me dire qu'à 50 ans je n'aurais jamais pensé j'aurais pu déjà me reconstruire professionnellement. Donc quelque part, pour moi, c'est valorisant, 50 ans, d'avoir l'envie, le courage de refaire une formation, de repasser par des évaluations et ça m'a permis de voir quand même que je suis capable de faire quelque chose. Mais c'est positif pour moi, tout est positif. Il n'y a jamais rien de négatif. Je ne prends jamais les choses négativement. Après, pour moi, la formation m'a apporté beaucoup de choses et puis m'a ouvert les yeux aussi sur ce que je voulais faire. Je sais qu'après ma formation, sûre et certaine que je ne veux pas retourner en usine. Ah non ! Ça a renforcé mon projet totalement. Ça l'a confirmé.	LS
231 237	MFR	ACCT	Je suis assez quelqu'un de sociable donc je n'ai pas de mal à m'adapter. C'est ce que je dis : on est comme on est, on n'a pas à se juger les uns et les autres, on est tous là pour la même chose en plus. De ce côté-là, côté relationnel avec les collègues, que ce soit mes collègues ici ou à l'extérieur parce que j'ai des ... je ne fais pas que ça en fait... Je fais des trucs à l'extérieur, je marche beaucoup. Les collègues que j'avais au collège, on se voit en extérieur et on fait la marche. Après, je fais tous les jeudis, je fais la country. Donc ils m'apportent quelque chose quand même. Le fait qu'on se voit tous les jours, c'est des nouveaux contacts intéressants.	LA
238 246	FOAD	R	Les activités à distance, c'étaient beaucoup des évaluations. Il y avait des... sur la nutrition tout ça et puis après je ne dis pas que je n'en ai pas fait, j'en ai fait. Après, on a notre DP aussi à faire, notre dossier professionnel que j'ai commencé, que je n'ai pas fini. Sur Walter, c'est pareil, je ne vais pas vous cacher, c'est rare que j'y vais. Je sais très bien que je devrais y aller mais	

			c'est rare que j'y vais. C'est pour ça que j'ai demandé à venir le vendredi, parce que, chez moi, je ne suis pas motivée pour y aller. Le dossier professionnel, c'est ce qui va être présenté le jour de notre examen à notre jury. Et donc, sur Walter, plutôt des activités sur la nutrition. Mais il n'y a pas que sur la nutrition, il y en a eu sur nos stages en fait... l'entretien du logement. On a eu des questionnaires tout ça, après des vidéos, après c'était sur les enfants, puis là maintenant c'est sur le vieillissement...	
246 264	FOAD	F CONV	En fait, j'aime bien Walter, mais ça serait super si on pouvait le faire là. Voilà, c'est ça en fait, c'est qu'un coup je suis rentrée chez moi, ma journée de travail elle est finie et c'est mon rôle de maman qui reprend le dessus. C'est le lieu qui n'est pas un lieu pour cette activité-là. Je suis sûre que, au lieu de nous dire : Vous êtes en distance, en distanciel le vendredi, je suis sûre qu'ils nous auraient dit : "On ne fera pas de distanciel parce que tous les vendredis vous allez venir avec votre ordinateur et vous allez travailler ici, pas besoin d'avoir un formateur." Je suis sûre que j'aurais préféré. Alors là, j'aurais été... parce que je n'aurais pas eu à le faire à la maison. C'est marrant quand même. Je sais déjà que je suis quelqu'un dans un métier comme... je ne sais pas moi un métier comme vous, le distanciel, je n'aurais pas aimé. Surtout pendant le COVID. C'est pour ça que je vous dis ça, ce n'est pas un truc que je vous apprend, le distanciel. Après, faut aimer quand même je pense. Tandis que chez moi faut que j'aille chercher l'ordinateur, que je le branche, que j'aille chercher l'imprimante, que je la branche, que le temps que je me connecte, que je rentre mon mot de passe... si ça bugue pas... Moi, c'est la table de la salle donc faut le temps de tout, et puis oui, c'est vrai, c'est ça, je suis sur l'ordi mais il y a toujours une de mes filles qui me dit : "Maman..." Moi je ne suis pas tranquille en fait, y'en a toujours une des 2 qui vient. J'ai beau dire : "Ah mais non là, attends, maman elle est en train de travailler !" Ou alors si, ou alors il faudrait que je m'y mette, mais après 10h00 du soir quand elles sont bien couchées, ce n'est pas vraiment l'heure que j'ai envie d'aller sur l'ordi à 10h00 du soir. Moi aussi j'aimerais bien dormir. Pas facile.	
265 267	SIT INT	ECHAN GE	Il y a des activités qui font le lien. On parle beaucoup entre nous, entre collègues ou avec les formateurs. On parle beaucoup, on s'écoute beaucoup, on raconte un peu ce qui s'est passé dans nos stages. On dit aussi ce qui ne va pas parfois.	LS LA
268 270	SIT INT	RETOU R	On fait ça quand ça vient, quand on est en cours ou... Il y a quand on revient de stage. Oui, on a des bilans aussi mais les bilans, c'est le bilan avec le directeur, avec Monsieur Tanguy et S. Resse donc pas chacun notre tour.	
271 276	SIT INT	ENTRE TIEN	Et puis des bilans individuels, voilà. Et puis on dit ce qui va ici ou ce qui ne va pas. Mais oui, on a des bilans aussi. Ça nous permet de parler, de nous écouter, nous comprendre aussi. C'est individuellement mais ensemble, on est tous autour de la table, on reste tous dans la même pièce. On passe chacun notre tour mais tout le moins entend en fait. On en a fait 2 depuis le début. Il y en a 3 dans l'année mais je crois qu'on en a fait 2 là. Je sais plus... 2 ou 3 ? On en a refait un là quand on est... avant de partir en stage. Oh, je sais plus.	LS LA
277 287	SIT INT	EVAL	Il y a des évaluations de stage. On a été, après notre premier stage, on a été évalué donc validé, le 2ème stage aussi et là, le 3ème, après là on va repartir 15 jours et après on va être évalué au mois de mai... ou fin avril-début mai. Donc on va avoir une évaluation sur les modules, ça dure 20 minutes et c'est les formateurs. Et là, on va être ré-évalué sur le module par rapport au vieillissement. Ça va être un module où on est évalué pendant 20 minutes. Et après, on va vraiment avoir notre examen fin mai. Lui va durer 2h00, je crois. Et le dossier professionnel, il est présenté à ce moment-là vraiment à l'examen final qui	LS

			regroupe tout. C'est certainement eux qui vont le consulter, qui vont nous poser certainement des questions je pense. Le dossier professionnel c'est nous qui présentons ce qu'on a fait. C'est nous. En fait, c'est nous qui les mettons dedans... ce qu'on veut en fait par rapport aux stages. Il n'y a pas de volume, il n'y a pas de piège parce que c'est nous qui le construisons sur des activités qu'on a faites.	
288 320	FORMATI ON	F CONV	<p>C'est plutôt moi qui ai accompagné mon tuteur de stage. Oui, parce que pendant 15 jours, 2 x 15, pendant 15 jours on est en stage, on est encadré, on ne nous laisse pas tout seul.</p> <p>De toute façon, nous, on n'est que stagiaire, on n'a pas le droit d'effectuer de tâches sans qu'on ait l'autorisation. Après, le stage avec les enfants, ça ne s'est pas posé parce que je n'en ai pas eu donc comme je suis retournée au collège et là, après le stage, le dernier stage en fait avec l'ADMR, j'ai mon tuteur, je la suis partout où elle va voir, ses déplacements... J'apprends avec elle. J'ai observé beaucoup mais, pour les toilettes, tout ce qui touche vraiment l'intimité des gens, les toilettes, les changes, leur donner à manger, tout ça, j'ai observé au début. Je n'ai pas pratiqué tout de suite, il y a quand même un temps d'observation, de regarder. Et puis après, oui, j'ai pratiqué après.</p> <p>Pour l'instant, elle m'a dit qu'elle n'avait pas de retour négatif, que tout se passait bien, que je passais bien avec les gens, ils étaient contents. Après voilà, après je crois que ça s'est bien déroulé jusque-là, après il y a des personnes chez qui on est allé ils pouvaient en profiter comme ça. Comme elle, Marie, normalement, elle est censée aller chez les clients, enfin toute seule, chez certains, des fois, ça va faire toute seule, 1h00 de ménage ils nous voient arriver : "Ah mais bon, vous pouvez en faire plus, vous êtes toutes les 2." Logique pour eux. Les formateurs de la MFR étaient là pour mon premier stage au collège. Ma formatrice, elle était là pour se déplacer, pour venir voir si ça se passait bien. On a une visite... Bon le 2ème non parce que c'était au collège, ça va très bien... donc il y a eu une visite à mon premier stage, après la visite là pour le stage à l'ADMR elle est prévue le 20 avril. Donc, le 20 avril, ma formatrice va venir à l'ADMR ou c'est nous ou bien c'est nous qui allons venir ici, je ne sais pas parce que bon, l'ADMR, c'est petit quand même donc je ne sais pas, on verra bien. Au bureau, je parle oui donc il y a une visite de prévue.</p> <p>Ma soeur, oui bien sûr ma soeur m'a beaucoup aidée et m'a parlé de son ressenti. Mes parents oui, alors ils m'ont aidée d'une certaine façon. Ce n'est pas sympa de dire ça mais, quand je vais chez eux, je suis un peu leur auxiliaire de vie en fait, ouais. C'est normal, oui. Voilà. Donc la formation m'a permis de justement connaître des personnes quand j'étais en stage au collège donc une nouvelle relation. Ça m'a permis de rencontrer ici d'autres personnes, donc une nouvelle relation. Mais on ne sait pas si on va rester en contact après mais ça reste un contact quand même mais, pour l'instant, c'est des relations de travail et amicales pour certains et après, forcément, notre tuteur de stage c'est encore une nouvelle relation. L'ADMR, c'est encore une relation mais côté professionnel. Donc j'ai... ça m'a permis de me faire connaître et de savoir qu'il y a certainement une embauche derrière, ce qui est bien. C'est le but de la formation en fait : c'est d'avoir un emploi derrière.</p>	
320 323	STAGE	F CHOIX	Le seul choix, c'est que j'ai fait mon stage au collège et maintenant je sais très bien que s'ils me proposaient un poste je n'irai pas parce que mon choix, il est... Maintenant, je sais qu'il va vers, on va dire, les personnes aide à domicile, voilà. Je suis plus attirée vers ce choix-là. C'est déjà bien, il faut voir ouais, de réussir à savoir ce que je veux et ce que je ne veux pas.	

324 339	STAGE	F CONV	<p>Le numérique, ce n'était pas personnellement un problème. Après, c'est vrai qu'il y a des moments où ça buguait. Et puis après y'a un moment je ne comprenais pas toujours les questions qu'on me posait. Donc après, c'est peut-être aussi un peu pour ça que ça m'a... on ne va pas dire démoralisée mais que j'ai eu plus beaucoup envie d'aller dessus. C'est que parfois ils posaient des questions et je ne comprenais pas toujours les questions. Alors on faisait des vendredis justement quand on était en distanciel, il y a des plages où on peut leur demander tout ça, et on a même... une fois, on a essayé de faire une visio mais je n'arrivais pas à me connecter donc ce n'était pas... Je pense qu'il y avait peut-être aussi des choses liées à ma connexion. Peut-être que je n'avais pas assez de réseau ou bien... je ne sais pas. Bah, après, on a parlé surtout des bugs quand on voulait visionner des vidéos sur YouTube et puis qu'on n'y arrivait pas. Et puis après... Bah non je n'en ai pas spécialement parlé. Et après je me dis aussi : Ah faut que j'aille allez, allez, il faut que ce soir j'y vais. Et puis, en fin de compte, je n'y vais pas. C'est... J'ai... on va dire le mot "culpabiliser" mais je me dis que quelque part, sur le distanciel, ce n'est pas mon fort et je me dis : J'espère que ça ne va pas nuire pour mon diplôme de fin ou alors il faudrait vraiment que... Je ne pense pas.... Après, il faudra rattraper. Pour rattraper... pour rattraper, je vais venir quand même plus souvent le vendredi.</p>	
340 349	FORMATI ON	ACCR	<p>Ah oui, au niveau professionnel, bah oui, j'ai évolué. Mais plus dans le métier que je veux faire. Après, ça n'a rien à voir avec grandir côté ponctualité, tout ça. Ça, je l'ai déjà mais après c'est... c'est plus dans le métier que ça m'a permis de grandir, de comprendre plus, voir comment il fallait faire. Oui, la formation elle m'a beaucoup aidée là-dessus.</p> <p>Personnellement, la formation, à part des gens que j'ai rencontrés, de bonnes personnes que j'ai rencontrées, personnellement, quelquefois, quelque part, je ressens de la fierté quand même. Pour moi. Oui, c'est important quand même. Oui, surtout à l'âge que j'ai... enfin je ne suis pas vieille non plus mais bon y'a pas beaucoup de personnes qui oseraient refaire une formation à 50 ans. Après, je ne cherche pas à me complimenter non plus mais je suis fière... je suis fière d'avoir fait cette formation.</p>	LS
350 365	FORMATI ON	ACCT	<p>Elle a répondu à mes attentes. Le côté, justement, ce que je disais tout à l'heure : on ne peut pas aller chez quelqu'un comme ça sans avoir les bases. Oui, on est obligé de faire... Moi, personnellement, je sais que maintenant ils recrutent tellement... Ils ont tellement besoin qu'ils recrutent même des gens qui ne sont pas diplômés mais moi je trouve que ce n'est pas sérieux de recruter des gens qui ne sont pas diplômés. Surtout dans le secteur-là. C'est quand même... je ne sais pas moi... C'est la vie des gens. Ça ne me viendrait même pas à l'idée... Avant de faire la formation, ça ne me serait jamais venu à l'idée de faire ce métier-là comme ça du jour au lendemain. Allez, tiens, après, est-ce que c'est parce que j'ai une conscience professionnelle mais je ne me vois pas aller chez les gens sans avoir au moins la base. Et puis après, dans tout métier pareil ! Chaque métier, je ne sais pas... ne rentre pas, à part en usine, on peut rentrer, on apprend sur le tas mais là, ce n'est pas une usine. Là, c'est vraiment des personnes, l'être humain donc il faut savoir... l'être humain, faut quand même savoir l'écouter, parler avec... l'écouter. Après, selon sa pathologie, faut pouvoir le déplacer, savoir le déplacer. Tout ça, ça s'apprend. On ne fait pas ça comme ça, avec des gestes qu'on ne connaît pas.</p> <p>La formation sera une étape significative dans ma vie, oui. C'est grâce à cette formation que je vais pouvoir exercer bientôt. Tout simplement. Conclusion : sans cette formation-là, j'aurais... je n'aurais jamais osé. Je ne me serais pas permis d'y aller</p>	LM

Annexe 47 - Lisa

**** *Nom_Lisa *Sexe_F *Age_5059 *MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_MAR *Enfants_1 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV1 *POSTURE_Expert

1 37	PARCOURS	<p>Je m'appelle Lisa. Euh, je suis... j'étais en recherche d'emploi, j'étais au chômage et c'est mon conseiller Pôle Emploi qui m'a réorientée sur une formation professionnelle sachant que je connais déjà le monde d'aide à domicile. C'est pour ça qu'il m'a demandé si ça m'intéressait d'être reformée, d'être de nouveau au point sur les protocoles.</p> <p>Je connaissais les 2. Je connais le monde de la MFR par le biais j'ai passé mon CAP Petite Enfance et j'ai travaillé dans le social et j'ai travaillé dans le monde de l'aide à domicile. Et j'ai arrêté ce métier-là par manque d'heures. Et j'ai décidé de revenir parce que c'est vrai qu'il y a certains trucs qui ont changé, parce que j'ai arrêté un certain nombre d'années, oui, et je suis retombée dans un autre secteur qui n'a rien à voir avec. Voilà ! Donc c'était l'industrie. Bon j'allais où il y avait du boulot. Bon oui, j'ai fait beaucoup d'intérim ou de CDD. On ne m'a jamais proposé de CDI, j'ai pas eu cette chance-là mais j'ai toujours travaillé.</p> <p>Lors d'un précédent entretien qu'on avait eu ensemble, je lui avais soumis l'idée : est-ce que je serais intéressée de revenir dans le domaine de l'aide à la personne ? Je lui avais dit : "Eventuellement oui, pourquoi pas ?" en lui expliquant pourquoi j'en étais partie. Il m'a répondu : "Mais au jour d'aujourd'hui ce n'est plus ça, on ne fait plus comme vous avez connu des petits contrats. Ça n'existe plus maintenant, c'est... il y a tellement de demandes que vous aurez toujours..." Il m'avait dit : "Je vous promets pas que vous aurez un plein temps mais au moins vous aurez un bon partiel." Donc moi j'ai dit : "Ecoutez, oui je veux bien mais il y a un petit moment que j'ai quitté la profession." C'est là qu'il m'a dit : "Bah ! Il va se mettre en place d'ici peu de temps une formation à la MFR à Y. en Caux. Est-ce que vous voulez vous que je vous y inscrive ? Il y aura des tests à passer, il y a un entretien." J'avais dit : "Oui." Donc voilà et je suis ici.</p> <p>Pour moi, c'est une remise à niveau pour savoir où en sont les protocoles pour accéder à une toilette, si les protocoles ont évolué. Par rapport à Alzheimer, on ne propose pas tout de suite à quelqu'un qui à Alzheimer de nettoyer le visage, ça vient en dernier. C'est d'abord le corps, on ne peut pas lui proposer le visage tout de suite parce que, quelque part, c'est une agression donc il y a ce genre de choses-là qui ont changé qui... Moi, par exemple, il y a une dizaine d'années... en plus Alzheimer je ne connaissais pas moi, je ne connaissais pas, je n'ai pas rencontré de gens... donc ce genre de situation-là, il faut le savoir au jour d'aujourd'hui. C'est donc... c'est toujours des informations qui sont bonnes à glaner et puis, pour être un peu rassurée, pour trouver du travail derrière.</p> <p>Mon projet, c'est de travailler auprès de la personne. Je connais des personnes qui sont professionnelles dans ce métier. Pour chercher mes stages, les personnes que je connais ne m'ont pas été utiles, non pas du tout. Je me suis débrouillée toute seule.</p> <p>L'échange avec le conseiller Pôle Emploi, ça remonte... j'ai commencé le 15 novembre donc ça remonte au mois de</p>	
---------	----------	---	--

			<p>septembre. Ah oui, 2021.</p> <p>J'étais contente de reprendre une formation. Le fait, oui, d'être avec d'autres dans le même bain, oui, oui, d'autres qui n'ont pas le même âge...</p> <p>Je n'avais pas peur.</p>	
38 58	STAGE	F CHOIX	<p>La recherche de stage, dès l'instant qu'on nous a donc donné les 3 publics visés et les 3 structures, oui, c'était donc le premier en EPAHD, en 2ème animation auprès d'enfants donc par le biais d'écoles, de crèches, de nounous et le dernier, qui était donc le plus long, aide à domicile donc je connaissais... J'ai tout de suite été là où je voulais aller, je l'ai fait à Val-de-Saane aux Résidences du Val fleuri. J'y suis allée directement, ils m'ont dit : "Oui." L'école maternelle, comment dire ? je me suis permis de... parce que je connaissais l'institutrice. Et puis là, je suis au CCAS à Bacqueville parce que je connais un peu la structure.</p> <p>Alors donc moi, personnellement, j'aurais voulu aller par exemple à l'EPAHD de Luneray, ouais, et qui était beaucoup plus proche de chez moi. Je suis à 3 kms de Luneray mais je n'ai pas osé aller les voir parce que j'ai ma maman. Donc, comme je ne voulais pas non plus faire des kilomètres et des kilomètres, je sais qu'à Val-de-Saane, qui est à 15 kms de chez moi donc... il aurait fallu que j'aille à D, j'aurais été à D oui, mais oui, dans mon urgence du carburant aujourd'hui, c'était la proximité. Et je connais... je connais quelqu'un aussi qui a été résident en EPAHD à Val-de-Saane alors ce n'est pas un établissement que je connaissais intimement mais je connaissais un peu leur façon de fonctionner. L'école maternelle donc, ben la fille de cette institutrice est une amie à ma fille donc il n'y avait pas de souci. Et pour le dernier, au CCAS, je savais qu'il y avait un grand centre... C'est quand même un grand centre à Bacqueville, ils ont quand même pas loin de 20 employés, c'est déjà pas mal. Je savais d'office qu'ils n'allaient pas me dire non, donc voilà. Et je sais aussi qu'ils prennent régulièrement des stagiaires parce qu'il y a des employées qui n'y restent pas, elles ont des enfants, elles font une pause dans leur carrière donc je sais très bien qu'ils ont toujours besoin de prendre des remplaçants. A la fois c'est tant mieux, on va dire ça comme ça.</p>	
59 75	FOAD	F CONV	<p>Toutes les formatrices le savent mais j'ai fait de gros efforts. Je suis nulle en informatique mais alors nulle, nulle, nulle. Au jour d'aujourd'hui j'ai appris en début d'année... J'avais fait un mois et demi de formation par le biais de Pôle Emploi pour envoyer un mail. Aujourd'hui, je me rappelle plus. Ouais, je sais plus comment on envoie un mail. Donc je suis nulle en informatique. Et donc, quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance dans la formation, ça j'appréhendais tout le début, j'appréhendais oui. Le premier vendredi, d'ailleurs, je suis même venue ici avec mon ordinateur et, en fin de compte, quand on m'avait fait voir qu'il faut "clique-là, clique-là, clique-là..." C'est vrai qu'en fin de compte je peux le faire de chez moi, oui.</p> <p>Je fais de chez moi. Même le questionnaire qu'on a eu, je l'ai fait donc à la maison. Mais c'est moi qui me mets des murs. Finalement j'y arrive mais en partant de la base que je suis nulle. Oui, c'est quand même... J'ai une représentation de pas confiance et d'avoir peur sur ces activités-là. Oui, parce que ce n'est pas différent, ça mord pas, c'est inerte. Mais les 2 S.</p>	

			le savent très bien que, quand tout au début à l'entretien encore, elles m'ont dit... quand j'ai dit : "Oh, je ne sais pas si je vais y arriver !", elles m'ont dit : "Pourquoi ?" J'ai dit : "Il y a de l'informatique et je n'y connais rien." Oui, et en fin de compte... Mais ça, c'est bien. Ça s'est bien passé. Donc y'a pas de raison, non. Mais voilà, comme c'est vrai que par rapport à l'outil informatique je me crée un monde autour de moi, oui, et ça m'insécurise voilà.	
76 82	FORMATION	F CONV	Pour cette formation, il faut... Alors moi je dirais les 2 premières choses qui me viendraient à l'esprit, c'est : aimer les autres et ne pas avoir peur de les toucher. Oui, le contact, oui. A la fois, ça c'est logique donc voilà. Donc c'est vraiment l'attraction pour le métier en fait. Le 3ème qui s'appelle le CCP 2 parce que ça a été inversé Aide à Domicile. Il est commencé, le 3ème. Ça y est, on l'a commencé, oui. On a déjà 2 périodes de stage à domicile effectuées. Là, à partir de la semaine prochaine, on part pour 2 semaines. C'est notre dernière période de stage. En tout, ça fera donc 6 semaines.	
83 100	STAGE	R	Le stage ne m'a rien fait découvrir parce qu'en EHPAD... comment dire ? c'est plus ou moins ce qui se passe à domicile. J'ai l'expérience à domicile. Et au niveau de l'animation, par contre, je me suis re-éclatée, éclatée. Parce que j'ai 10 ans derrière moi en ATSEM donc là, ça m'a refait plaisir. C'est donc, pour répondre à la question, la seule chose qu'aujourd'hui je peux dire, c'est éventuellement les nouveaux protocoles, la façon que certaines toilettes ont changé, d'aborder la personne. Voilà ! Les règles de fonctionnement. Les activités en stage en EHPAD c'était entretien des locaux et entretien du linge. C'est moi qui demande spécialement l'entretien des locaux et entretien du linge. Et moi, personnellement, j'ai demandé si je pouvais... c'était sur 2 semaines consécutives, ils m'ont attribué... c'était mercredi matin avec une AS. Ils m'ont... ils ont accepté que je me remette aux soins. J'avais demandé de pouvoir faire des soins en plus. A l'école, il y avait des travaux dirigés, ce qu'on appelle... le résultat scolaire qu'elle veut obtenir et y'avait animation. Alors, entre autres, j'ai choisi une activité qui reste assez banale mais assez ludique : la pâte à sel et en ce moment, au moment que j'y étais, ils travaillaient sur le thème des oiseaux donc on a réalisé des oiseaux en pâte à sel. Alors là, le dernier stage, c'est aide à domicile donc c'est tout ce qui concerne la personne, c'est-à-dire repassage, la toilette, faire son ménage, ses courses... Je suis même allée au vétérinaire. C'est tout ce qui concerne son quotidien.	
101 138	STAGE	F CHOIX	Les activités, ce n'est pas pour le même public donc je ne peux pas comparer. Mais au jour d'aujourd'hui, je préfère quand même les personnes âgées. Le soin, oui j'aime bien le soin. Ce que j'aimerais bien découvrir à l'avenir, c'est... je ne sais pas si la profession le permet mais c'est de prendre du temps pour faire une animation justement, mais ça, aussi à domicile, je ne sais pas si c'est réalisable ça. Oui, je pense que pour moi ce n'est pas possible. C'est une prestation de luxe quelque part, qui n'est pas, je pense, pour la famille du résident du prestataire, important. Alors que oui, ça l'est quand même.	

			<p>Ma dernière activité que je n'ai pas trop appréciée, c'est faire les carreaux. J'ai pas trop aimé parce que, comment dire... ? en plus chez cette personne-là, quand je suis intervenue avec ma tuteur entre guillemets on y allait pour 2h30. C'est une maison qui est propre donc y venir à 2... Bon, donc il n'y avait pas grand-chose à faire, voilà ! Donc... comment dire ? j'ai dit à la dame qui était avec moi : "Si tu veux, je me propose, je fais les carreaux." Elle me regarde puis elle me dit : "Oui, vas-y." C'est vrai que moi, les carreaux, ça ne me passionne pas mais il faut le faire et, quand il faut le faire, je ne rechigne pas mais ce n'est pas vers ça que je suis attirée. Je préfère repasser. J'aurais préféré repasser pendant 2h00 oui, ça m'aurait moins dérangée. Je pense qu'on a tous des tâches qui nous conviennent moins mais bon ! la vie fait qu'il faut quand même qu'on les fasse.</p> <p>J'ai eu le sentiment de bien réussir à faire une douche à quelqu'un assis dans la douche parce que ça, je ne l'avais pas trop fait. Quand je m'occupais des gens, c'étaient des gens qui étaient encore valides donc debout. Assis, oui, c'était... c'était une des premières fois que je le faisais. Et puis, j'ai le sentiment quand même que la personne elle est recroquevillée. C'est de là dont il ne faut pas hésiter à lui prendre la main, la rassurer, lui frotter les épaules, les bras, les avant-bras. Pas avec le gant, avec... pour le rassurer. C'est là que je dis que le métier est... devient humain, quoi. Quand ce n'est pas juste un lavage, c'est fait et on l'essuie.</p> <p>J'ai été aidée, oui. De toute façon, je ne peux pas intervenir sans un tuteur entre guillemets. On n'a pas le droit d'être... En tant que stagiaire, on n'a pas le droit. Mais là, pour cette dame, je l'avais déjà vu faire. Elle avait dit : "La prochaine fois que..." Pour cette dame-là, c'était tous les 2 jours la douche... Elle m'a dit : "Quand on repassera dans 2 jours, ça sera toi qui la fera." Donc voilà, pareil en demandant à la dame si elle était d'accord et en lui rappelant le jour J quand on est arrivé.</p> <p>C'est à la fois satisfaisant par l'acte que j'ai réalisé mais aussi parce que finalement mon tuteur elle m'a accompagnée à la fois en me montrant et puis en étant là. Parce que c'est vrai que ce n'est pas non plus toujours simple. Enfin non. Et la petite dame que j'ai lavée, elle est toute petite. Donc on était à 3 dans la salle-de-bains.</p> <p>Les gens eux-mêmes aident. Déjà de leur demander, que je sois donc un visage étranger pour eux, déjà qu'ils m'acceptent dans leur maison parce que tous les percepteurs ne veulent pas. Il y a des gens qui ne veulent pas, c'est compréhensible. Déjà ça, eux, les gens qui nous acceptent, que l'on rentre déjà chez eux. Après, un autre stade, c'est qu'ils acceptent qu'on les voie tout nu. Ce n'est pas facile non plus pour eux, oui, c'est toujours des têtes étrangères. Ce à quoi je peux répondre, ça, je ne sais pas si la réponse est oui.</p>	
139 152	STAGE	ACCT	<p>Je pars du sentiment qu'on en apprend tous les jours. Pour l'instant non, je sais que moi j'ai une expérience à un instant T mais au jour d'aujourd'hui j'en apprend tous les jours. Je suis heureuse de venir d'ici et je sais qu'on en apprend tous les jours.</p> <p>Sur le terrain professionnel, il y a des choses sur lesquelles je suis plus à l'aise que d'autres mais je me sens quand même capable de réaliser des choses.</p> <p>On a validé le CCP1, le CCP3 qui sont les enfants et il nous reste le CCP2. Le CCP1, c'est entretien du linge et des locaux.</p>	

			<p>Le CCP est passé en situation. Tirage au sort d'un sujet et mise en situation.</p> <p>A l'évaluation, on a toujours peur même si c'est un examen blanc. On a toujours peur. Il y a le stress. Donc il faut déjà gérer son stress.</p> <p>Moi je suis bien tombée. Je suis tombée sur "Nettoyage miroir, lavabo et repassage d'une chemise". Ce sont des activités qui sont faciles, oui oui en ayant en tête la fiche technique du nettoyage de lavabo. Parce que bon, il y a un protocole à respecter qui est donc du moins sale au plus sale.</p> <p>Tout, tout est comme ça.</p>	
153 158	STAGE	F CONV	<p>En petite enfance, c'est le tuteur qui donne le protocole de déroulement. C'est plus le tuteur qui va donner. Oui, je redis pour la petite enfance c'est le protocole de, entre autres l'instituteur. Oui, parce qu'elle, en disant le déroulement d'une activité, elle veut obtenir au bout un objectif. Oui donc... Mais après, quand je parle des fiches techniques, les fiches techniques de nettoyage comme il existe aussi la fiche technique pour les WC, pareil il y a un ordre à respecter et ça, une fois qu'on l'a fait en pratique... parce qu'on l'a fait ici ! c'est... on est devant les toilettes, ça reste de la logique.</p>	
159 171	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris sur moi-même, un truc que... Ce n'est pas sur mon comportement, c'est à l'avenir. Je ne sais pas si je peux répondre mais si je me destine à travailler à domicile, et surtout si je reste là, éventuellement on propose de faire le remplacement cet été de certains salariés, il faut que je regarde pour changer de voiture. Ce n'est pas parce que ma voiture elle est morte, c'est qu'elle est trop grande. Je vais chez... On est allé chez des gens, ils ont des tout petits portails. Ça, j'en ai déjà parlé à mon mari. Il m'a dit : "Tu ne vas pas changer de voiture". Mais j'ai dit : "Si, je vais être obligée". Je vais être obligée parce qu'il y a certains villages on ne peut pas rester garé sur la route, faut que la voirie reste libre s'il y a les pompiers, s'il y a... Donc on est obligé de rentrer chez les gens. Donc il me faut une petite voiture, mais une petite voiture. Donc, si c'est ça, je peux répondre ça. Ça, c'est un truc que j'ai vite repéré parce que même avec moi, j'y allais avec différentes filles, elles ont différentes voitures. J'ai bien vu que certaines voitures ne passaient pas. Mais elles y vont quand même. Bon, si c'est pour tous les jours ressortir en bignant sa voiture, ce n'est pas non plus intéressant. Donc ma voiture est quand même grande.</p>	LM
172 173	STAGE	ACCT	<p>Dans le stage, on m'a confirmé des qualités que je me savais : que je suis polie, respectueuse, douce, que je parle correctement. Je demande toujours l'autorisation de...</p>	LS
174 189	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris l'évolution un peu du matériel médical, dans les stages, ça oui. Ça a énormément changé, évolué. Ça oui, j'ai vu des choses chez des gens que c'est... que même maintenant, je dirais même qu'avant c'était plutôt du matériel destiné aux structures. Donc là, le domicile évolue. Les personnes à domicile sont plus... sont mieux équipées pour évidemment qu'il y ait un maintien le plus longtemps possible. Des lits médicalisés, des... comment dire ? tout ce qui est mobilier de transfert, un truc tout moche mais qui a changé aussi : les chaises-pot. Ça a changé. Après, c'est vrai que les gens, je trouvais que par rapport... ça fait plus de 15 ans que j'ai quitté le domicile mais maintenant, les gens ont de mieux en</p>	LA

			<p>mieux des meubles peut être adaptés pas pour leur situation d'aujourd'hui mais qui sont mieux adaptés au jour d'aujourd'hui à une vie classique. Des petits meubles, pas des gros bahuts comme l'ancienne génération avait. Et puis, y'a un truc qui ne m'a pas surprise parce que bon ! c'est leur droit, c'est qu'il y en a beaucoup qui sont connectés, oui. Aussi, je me suis même dit : "Ils sont même mieux calés que moi."</p> <p>Il y a des choses que je vais être capable de répondre mais je ne vais peut-être pas être capable de le faire. Bon... après, je ne vais pas laisser ça en blanc comme ça. Je me renseignerai ou je passerai le relais à une collègue qui, elle, s'y connaît mieux. Elle viendra avec moi, elle pourra m'aider ou... Il y a toujours un moyen de trouver une solution.</p>	
190 209	MFR	R	<p>A la MFR, on a fait des activités qui sont toujours en relation avec l'examen donc c'est-à-dire les carreaux, repassage, nettoyage, donc sanitaires. Et par contre, animation, non, on a plutôt vu des documents. On a vu... Par contre, ce qu'on a plus vu sur les bébés, c'est le change, nettoyage du visage, le bain mais tout ce qui reste enfant non, on ne pouvait pas, ça restait que sur papier. On a fait des travaux pratiques pour tout ce qui est, en fin de compte, destiné au titre que l'on passe. C'est normal. C'était limité au niveau enfant. On a des bébés de puériculture dans l'appartement qui ont le poids et la taille d'un vrai bébé, ça oui.</p> <p>On a fait en cuisine pour l'association une lessive maison bio. On a fait aussi... Tout au début qu'on a commencé les cours de cuisine... les cours de cuisine vont aussi avec le CCP... On a fait des crêpes. On a fait 200 crêpes qui ont été apportées aux personnes du 3ème âge qui se réunissent tous les mardis après-midi au Club des Retrouvailles. Donc c'est nous qui avons fait les crêpes. Et autrement on a participé à... qui a un lien direct avec la formation mais qui n'est pas une activité proche... on a fait beaucoup de forums sur... qu'on a porté nos CV pour aide à domicile. Pour la recherche d'emploi.</p> <p>On a des cours, oui, bien sûr. On a eu aussi de la théorie, on a eu des travaux de groupe. Au moment du linge, on a fait un exposé : 4 groupes sur différents textiles. Là, dernièrement, sur les maladies des personnes âgées, on a fait 4 groupes aussi : il y a "Diabète", "Alzheimer", "Cataracte" et "Arthrose". On va chercher avec nos téléphones, on va chercher les renseignements sur Internet. Alors, ça marche ici, oui ça passe bien. Avec le téléphone, ce n'est pas comme avec l'ordinateur, là je n'envoie pas un mail, je fais juste une recherche. Alors, faire une recherche, je sais faire une recherche. C'est le mail et puis pas savoir si je ne vais pas ouvrir une bêtise ou un truc qu'il ne fallait pas ouvrir.</p>	
210 226	MFR	F CHOIX	<p>J'ai plus eu le sentiment de réussir... je dirais à chaque fois qu'il fallait repasser, je donnais même des conseils aux collègues. Merci, maman, pour ça. J'aime bien, moi, repasser, donc oui. Mais c'est aussi un intérêt du groupe.</p> <p>Les autres m'ont aidée sur autre chose. Mais si, par exemple, Marceau qui n'est pas là aujourd'hui, au tout début, il m'aidait sur l'ordinateur. Oui donc c'est un échange. Pour la cuisine... je n'aime pas cuisiner. Non c'est vrai. En plus je ne suis pas une bonne cuisinière. Je n'aime pas cuisiner donc... mais je le fais, il faut bien manger, oui. Quand on va en cuisine, c'est vrai que je ne m'éclate pas, oui. Donc, autrement, d'autres activités... Moi j'aime bien quand on est en cours, ouais. Après, je ne vois pas trop... Après, la partie aussi peut-être la partie soins bébé. Bon, ça nous rappelle un petit peu quand on avait nos enfants. Mais c'est vrai que cette partie-là, par contre, on sait à l'avenir que... sauf si</p>	

			<p>évidemment quelqu'un dans une famille fait appel à une prestation en garde enfant mais on risque de pas trop le rencontrer. Il y a moins d'activités sur ce champ-là.</p> <p>J'ai obtenu du soutien comme avec Marceau sur certaines activités. Oui, au tout début pour l'ordinateur, il m'a aidée.</p> <p>Les cours, à chaque fois les photocopiés donc ça c'est les supports de cours mais ça, c'est... déjà oui, c'est des ressources.</p> <p>J'ai de l'aide... c'est peut-être verbal. Après, oui, c'était un conseil.</p>	
227 228	MFR	ACT	J'ai appris, avec les activités à la MFR, qu'il y a un truc que j'aime bien faire, c'est écouter. Oui, j'aime bien écouter les gens.	LS
229 230	MFR	ACCT	Je n'ai pas particulièrement appris sur le secteur professionnel. Je ne pense pas. Non, parce que j'ai déjà un parcours avant. Non ce n'était pas de la découverte parce que voilà, je connaissais déjà avant.	LM
231 240	FOAD	R	<p>Pour les activités de formation à distance, on allait sur la plateforme Walter. Tous les exercices qui correspondent à chaque CCP. Donc il y avait plein d'exercices à faire, plein d'exercices, plein de vidéos à regarder. Comment dire ? Moi, ce que j'apprécie aussi, c'était que par exemple, sur YouTube, je pouvais me permettre de faire pause et prendre des notes. J'ai pris énormément de notes personnelles. Par contre, ce qu'on a tous dit et on n'y peut rien, c'est qu'à un moment il n'y avait pas de réception. De connexion.</p> <p>Surtout quand on a démarré tout au début, ça coupait. Donc... J'aime bien... j'aimais bien faire les exercices sur Walter. Les exercices, ça fait tous les thèmes. A chaque fois, ça correspondait au CCP qu'on était. Donc il y a eu tous les thèmes.</p>	
241 242	FOAD	F CONV	Ce qui me fait peur, c'est l'ordinateur. Ce n'était pas travailler à la MFR. Donc je l'ai fait sur l'ordinateur et ça a été quand même. Je pense que les ressources, c'était bien choisi, oui.	
243 251	SIT INT	PROD	Le Dossier Professionnel, on le fait au fur et à mesure que nos stages sont réalisés. Parce que c'est un stage qui correspond à un domaine particulier, un public particulier. Il faut décrire maximum 3 activités comme on a réalisées pendant ce stage. Donc il y a déjà 3 de rédigés. Ça y est, je les ai tous faits. Et j'attendais de voir justement, euh... que je puisse réaliser un shampoing et ça y est, je l'ai fait la dernière semaine que j'étais en stage. Donc là, il me reste à expliquer, à détailler l'activité... ça y est, mon dossier professionnel, il sera fini. On passe notre examen le 30-31 mai-1er juin. Les autres, je ne sais pas où ils en sont. Il y en a certains qui ne doivent pas avoir fini, non. Après, c'est chacun son rythme mais bon, les 2 S. nous ont dit du début que c'était du travail personnel et qu'elles nous conseillaient vivement et fortement de ne pas prendre de retard.	LM LS
252 264	FOAD	F CHOIX	<p>Les activités à distance sont carrément différentes du présentiel oui, parce que je trouve que, quelque part, il y a des approfondissements peut-être sur certains sujets grâce aux vidéos. Ce n'est pas que ça correspond au cours à chaque fois mais je trouve que c'est un plus parce qu'il y a à la fois des documents à lire qu'on ne nous passe pas en cours et le plus, en plus, c'est les vidéos. Oui, je trouve que c'est bien fait.</p> <p>Moi je l'ai dit : plus, pourquoi pas ? Après, c'est à voir en fonction du temps de la formation si c'est possible d'y inclure plus. Mais moi, c'est mon ressenti personnel. Peut-être que d'autres personnes...</p>	

			<p>Je sais que c'est... c'est mon ressenti personnel. Je sais que, moi, ça m'a permis de me faire du travail personnel en plus. D'aller plus loin. Et même par le biais, c'est bien parce que, quand on est sur la plateforme Walter, je sais que maintenant que le petit plus en haut de l'écran, je peux ouvrir une page Internet donc j'ai en plus cherché des renseignements sur Internet.</p> <p>Je suis vraiment allée chercher d'autres informations pour moi, personnelles, mais c'est moi qui le vois comme ça. C'est aussi... c'est intéressant, oui, moi je pense.</p>	
265 279	FOAD	ACCT	<p>J'ai appris que je vais chercher d'autres informations. Bon, après, le problème, c'est qu'on est seul. Oui il faut en parler aussi. On est seul.</p> <p>Ça peut être stressant, oui. J'ai eu des moments j'étais sortie un petit peu... Bah oui, c'est vrai, qu'à des moments je faisais pause et puis j'allais faire autre chose. Donc c'est un peu le problème. C'est qu'à la fois on a le temps de travailler personnellement, de trouver une façon de travailler à soi qui nous correspond, mais on est seul. On a Hangouts donc ça permet aussi de se sentir moins isolé ou il y a les formatrices qui répondent aux questions s'il y a des questions.</p> <p>Elles sont là quand même. Elles sont là mais non, je... ça n'empêche aussi à un moment qu'on s'arrête... Bon, à la fois ça fait aussi partie de l'intérêt des activités à distance, de pouvoir aller à son rythme. Tout à fait. Donc... mais moi, je trouve quand même que c'est vrai que je reviens mais on reste seul. Donc il ne faut pas trop en mettre non plus parce que c'est ça qui est peut-être dommage parce que je trouve que le futur de ce titre professionnel c'est d'aller à la rencontre des gens et l'étude du titre fait qu'on se retrouve seul. Oui, bon après, au moins sur les temps à distance, C'est que les vendredis, oui. C'est que les vendredis. Il n'y a pas d'activités de groupe à faire. On les fait en présentiel, les activités de groupe, oui, tout le temps en présentiel.</p>	
280 292	SIT INT	RETOUR	<p>A chaque fois qu'on revient de stage, oui, le premier lundi, quand on revient de stage, on est toujours avec S. Resse qui est notre référente. On fait un bilan de retour de stage à chaque fois. Donc ça, ça permet d'échanger si notre stage s'est bien ou plus ou moins bien passé, ce que l'on n'a pas aimé. Il y a des gens qui ont dit qu'ils n'ont pas aimé faire ci, faire ça, c'est... On fait donc un bilan.</p> <p>On ne reparle pas des activités à distance au moment du retour de stage. C'est vraiment le retour de stage. Le lundi qui suit le vendredi à distance, on en reparle oui. Au moment qu'il fallait faire les exercices, oui, parce qu'il y a même certaines fois Anouk qui disait : "Quelle vidéo ? Vous parlez d'une vidéo que je n'ai jamais vue" et puis c'est S. qui dit : "Mais c'est possible que chez toi ça ne passe pas" C'est vrai que certains... Moi je sais que le dernier truc il y avait 4 vidéos sur 4 maladies donc différentes, j'en ai vu 3. La 4ème n'a jamais voulu s'ouvrir et, quand on était revenu le lundi, je l'ai dit donc à S. Elle m'a dit : "Mais c'est possible que chez toi ça ne s'ouvre pas" donc c'est bête. Surtout qu'en plus il fallait sur le dernier exercice qu'on fasse des menus adaptés aux maladies donc d'où là le petit plus, j'étais sur Internet chercher des choses en n'ayant pas vu la vidéo.</p>	LA
293	SIT INT	LIVRET	On n'a pas de carnet de liaison. Le lien avec le tuteur professionnel se fait par un bilan. A chaque stage, sur Walter, à	LA

309			<p>chaque CCP, il faut aller dans une petite case en haut, une petite icône, il y a des questions qui correspondent au moment du stage et au tuteur de répondre : "Acquis", "En cours d'acquisition", "N'a pas réalisé". A chaque fois, il y a des questions qui correspondent au moment du stage. C'est alors au début, là quand on était en stage, on avait droit d'emmener notre propre ordinateur et de le faire directement avec le tuteur. Mais quand il n'y avait pas forcément toujours la connexion, donc on s'était tous recopié les questions et avec chacun son tuteur, c'est lui qui remplissait, il signait tamponnait en bas de la page pour dire que c'était bien lui qui avait rempli, ce n'était pas nous. Et là, le dernier, apparemment, c'est S. qui va s'en occuper en téléphonant directement sur place, là où on est situé en stage, qui va demander au tuteur de répondre directement aux questions. Celui-là, il n'a pas encore été fait ce dernier-là. Elle prévoit de faire dans les 2 dernières semaines qu'on en stage. Ça peut être des compétences, ça peut être aussi un... comment dire ? un truc comme savoir se présenter, oui, le truc tout bête. Savoir se présenter... d'après là, le tuteur dit : "C'est oui" ou "Non".</p> <p>On les remplit avec eux mais après, on n'en a pas de trace. Ces éléments-là, c'est utile pour la formation je pense. Les questionnaires de retour de stage pour les 2 parties, je pense, pour le tuteur comme pour le stagiaire.</p>	LM DLS
310 342	FORMATION	F CONV	<p>L'accompagnement par mon tuteur de stage a été très bien. Moi, je n'ai rien à dire, ils sont bien. Ils m'ont aidée en toute activité, donc au moment dans différents publics. Comment dire ? On me demandait : "Es-tu intéressée ? Veux-tu que je te refasse voir ? Veux-tu que je te fasse voir ?" C'est d'abord eux qui nous invitent à... J'arrive bien à communiquer avec eux. Les formateurs de la MFR accompagnent aussi. Je n'ai pas le souvenir d'avoir demandé de l'aide parce que pour être aidé il faut en demander. Par contre, je sais qu'avec certaines personnes, oui, ils ont bien dépanné des situations. Oui, oui, quand on leur demande quelque chose et que c'est dans leurs capacités et leurs compétences, elles le font. Oui, il n'y a pas de...</p> <p>Les collègues du groupe, ce n'est pas facile facile. On a eu encore là... en début de semaine, on a eu un gros clash. Parce que l'ambiance, elle fait pas la dent de scie, elle fait toujours le en bas. Ben oui, on a tous nos caractères. Le lundi de la semaine dernière, on revenait de 2 semaines de stage, on voyait bien que l'ambiance c'était plus l'ambiance du début. Tout au début, on ne se connaissait pas et puis, au fur et à mesure, il y a des gens qui se dévoilent plus facilement que d'autres et puis à qui on ne plait pas à tout le monde. Donc là, la semaine dernière, il y a eu un clash. Mais bon, apparemment, là c'est bien, c'est reparti. Là tout le monde a à peu près dit ce qu'il avait sur le cœur... et c'est mieux là.</p> <p>Moi, je ne me situais pas très bien parce qu'on m'a reproché que je savais beaucoup de choses. Donc que je n'avais rien à faire là. Bah je ne sais pas, c'est pas moi qui les empêche d'avancer parce qu'ils ne font pas l'effort de... Mais ce n'est pas moi qui les empêche d'avancer. Il y a eu des reproches, ce n'est pas forcément simple. Les formatrices m'ont dit : "Tu sais, il vaut mieux avoir quelqu'un comme toi que quelqu'un qui n'est pas dedans." Après, donc je sais que je l'ai mal vécu. C'est difficile parce qu'on pense aider les gens et, en fin de compte, ils s'en moquent. C'est ce que je leur ai dit la semaine dernière : "Ecoutez, si vous voulez, si vous me voyez comme ça, bon ben tant pis. Je ne changerai pas mais je ferai voir plus rien."</p>	

			<p>Quand il y a des choses comme ça qui se passent, je n'en parle pas. Ah non, non, les problèmes de chez moi restent chez moi et quand je rentre chez moi, de la MFR, les problèmes restent à la MFR.</p> <p>Ma fille sait très bien que je suis quelqu'un de cultivé. Donc elle sait très bien que je vais rencontrer forcément des gens qui ne l'acceptent pas. Malheureusement, elle a vécu sa scolarité comme ça aussi. On n'y peut rien si on est des gens curieux vu qu'on s'informe sur un sujet qui ne concerne pas l'école par exemple. On a le droit. Tout le monde ne le prend pas comme une qualité. Tout le monde ne le prend pas bien. On m'a carrément dit que je n'avais rien à faire là.</p> <p>Dans mon entourage je suis soutenue. Je suis entourée de pas mal de monde qui sont infirmières. Donc on ne peut que valider mon projet.</p>	
343 346	FORMATION	ACCT	<p>Les filles avec qui j'étais au CCAS ouais, toutes sympathiques. Et elles aiment bien leur métier, elles adorent leur métier et de travailler avec des gens comme ça qui ne vont pas à reculons, c'est agréable. C'est agréable parce qu'elles sont justement plus explicatives, on a le temps de... Même si dans la prestation il y a un temps, mais on a le temps</p>	LA
347 349	STAGE	F CHOIX	<p>Je n'ai pas eu l'occasion de faire des choix dans la formation. Je ne vois pas trop... Mais après, c'est nous qui avons choisi le lieu de stage, ça oui, parce que c'était à nous de le trouver. Il n'a pas été imposé.</p>	
350	FOAD	F CONV	<p>ar rapport aux outils numériques, oui, il n'y a eu pas de difficultés finalement par rapport à ma peur.</p>	
351 356	SIT INT	EVAL	<p>Bien, moi, les 2 premiers stages, les évaluations ont fini sur un papier parce que là où j'étais en stage je n'avais pas de Wifi. Ça ne marchait pas ou, quand il y avait de la Wifi, c'était très bas. Donc oui, le papier là pour moi m'a servi parce que sinon il aurait fallu que je retourne... ça se serait fini aussi sur papier. Ça m'aurait refait me re-déplacer toujours sans l'ordinateur. Autrement si, quand les moyens technologiques fonctionnent, que les réseaux soient donc pas saturés ou soient au top, oui, je pense que oui on peut répondre directement sur l'ordinateur.</p>	
357 380	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement professionnel. Ça m'a permis de retravailler dans le domaine d'aide à domicile. Oui, parce que finalement je l'ai quitté par manque d'heures, pas parce que je ne l'aimais pas. Je finissais j'étais à 20h00 au mois. A la fin du mois, quand je voyais le bulletin de salaire arriver, mon mari, il me dit : "Arrête. Il y en a pour plus cher de carburant."</p> <p>La formation a participé à mon développement personnel. Un truc qui a changé un peu chez moi, c'est que je me suis rendu compte qu'il y a certaines tâches ménagères que je ne fais plus comme avant. Et je le faisais en disant : "Maintenant, ce n'est pas comme ça que je le faisais avant." Comment je faisais avant ? C'est un truc bête mais c'est vrai. Je fais aussi plus attention aux autres. Je le faisais déjà mais de faire vraiment attention. Quand on demande à quelqu'un si ça va et qu'il dit : « Ça va, ça va." mais "Ca va, ça va ?" ou "Ca va, ça ne va pas ?". Ça oui. De reposer éventuellement la question à la personne parce qu'on répond tous : « Ça va." Mais on peut cacher un ça va. Donc ça oui. Non, je ne peux pas le faire avec tout le monde. On ne le fait qu'avec les gens qu'on connaît bien. Nous aussi, oui, on n'a pas assez d'une vie.</p> <p>Par rapport à mes relations avec les autres, c'est de m'intéresser plus aux autres.</p>	LS

		<p>La formation a correspondu à mes attentes, oui et non. Bon ! je savais qu'il allait y avoir d'autres gens, qu'on allait avoir des cours. Après, c'est de connaitre d'autres gens. Et comme je disais tout à l'heure, après, ces gens-là, je ne sais pas si je les garderai en contact. Oui, voilà, on va le dire comme ça. Il y en a que oui, il y en a que non. Ça, ça fait partie des groupes.</p> <p>Moi oui, je suis satisfaite de la formation. Oui, tout à fait. Tout, même... Bon ! Après c'est pareil, on n'a pas de devoirs, mais bon, on n'est plus des enfants, mais bon, on a droit... moi je sais que c'est ce que je fais : quand j'ai besoin de poser une question, j'ai regardé sur Internet pour toujours essayer d'avoir une réponse. Mais c'est vrai que sinon les horaires sont agréables, on a la chance de pouvoir manger sur place et qu'on ramène nos repas. Non, non, c'est très bien. Les locaux sont agréables, accessibles.</p>	
--	--	--	--

Annexe 48 - Kylian

**** *Nom_Kylian *Sexe_M *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Orientation

L	T	ST	VERBATIM
1 28	PARCOURS		<p>Je m'appelle Kylian Piquereel, j'ai 20 ans. Je viens de Cuverville. Avant, j'ai fait un CAP Constructeur-Bois que j'ai obtenu. Ensuite, je suis allé en Bac pro Technicien-Scierie mais là, je me suis rendu compte que ça ne me plaisait plus du tout donc j'ai arrêté définitivement l'école. Pendant ce temps-là, je me suis concentré sur mon permis. Ensuite ça m'a permis de réfléchir un peu pour savoir ce que je voulais faire parce que je ne savais pas trop ce que je voulais faire. Et petit à petit, en parlant avec ma mère, vu qu'elle est aide-soignante, je me suis rapproché petit à petit de cette voie-là. Puis j'ai fait des stages avec la formation Forjecnor 2000 à Eu. J'ai pu faire des stages à l'hôpital de D à l'accueil de jour à la Résidence du Château. Je suis allé à l'UHR, je suis allé au PASA. Ensuite, vu que ça me plaisait, ça a pu confirmer que je voulais vraiment faire ça. Ensuite, je suis allé à l'IFCAS pour essayer de faire le Diplôme d'Etat d'Accompagnement Educatif et Social, le DEAES. Mais, vu que ça faisait 3 ans que je persistais parce que c'est sur concours, donc ce n'est pas évident pour rentrer. J'ai décidé de faire cette formation-là : Assistante de Vie aux Familles parce que ma mère m'en a parlé... C'est ce qu'elle faisait avant et vu qu'elle avait fait cette formation-là, elle avait moins de difficultés pour rentrer à l'école d'aide-soignant. Donc j'ai décidé de faire cette formation-là pour ensuite rentrer en DEAES pour éviter que ça soit sur concours, que ça soit sur dossier pour avoir plus de facilités à rentrer et puis pour alléger aussi les modules et d'avoir moins de difficultés que les autres.</p> <p>Non, après, j'en ai entendu que Y faisait une formation ADFV. C'est Forjecnor 2000 qui m'a conseillé et ensuite je me suis renseigné quand même pour savoir si c'est à Y. ou s'il y avait une antenne relais. Vu qu'il y avait une antenne relais, j'ai sauté sur l'occasion puis après j'ai intégré la formation pour ensuite, comme j'ai dit, intégrer une formation d'aide-soignant. Ensuite, j'ai mon projet qui est bien défini. Et le fait que ma mère soit dans le secteur, ça m'aide beaucoup. Ça m'aide aussi puisque je n'ai pas dit... Ben si, ça se rapproche quand même parce qu'on voit les pathologies parce que ma mère... je suis très complice avec ma mère donc c'est elle qui m'aide beaucoup pour apprendre, pour écrire voilà. Et à des moments elle regarde mes cours. En fait, elle me dit : "Oui, ça ne sera pas totalement pareil, même si ça se rapproche de la formation d'aide-soignant, mais pas totalement." Parce que dans la formation d'aide-soignant, on a les soins, on ne sait pas... C'est différent.</p> <p>Avant d'entrer en formation, oui, c'est tout nouveau donc on appréhende un peu, on se demande si on va y arriver, réussir ou pas, si on ne va pas avoir de difficultés pendant tout le long. Après, oui, j'appréhendais un petit peu, mais pas tellement. Après, j'étais serein mais après, voilà, j'appréhendais, on appréhende toujours un petit peu pour savoir comment ça se passe. On se demande comment ça va se passer tout le long. Après, j'ai fait la formation Forjecnor 2000, ce qui m'a beaucoup aidé non seulement en informatique et puis à l'écriture. Parce que 2 ans sans... je ne veux pas dire</p>

			sans rien faire mais 2 ans à réfléchir, à rester chez nous, ce qu'on veut faire, on perd quand même pas mal en 2 ans, je me suis rendu compte. Donc ça m'a quand même beaucoup aidé. Forjecnor 2000, c'est une formation, on reprend les bases en fait : maths, français, informatique... et puis on fait des périodes de stage. Donc on fait des rapports de stage aussi sur des logiciels, sur l'ordi, ce qui nous a permis de nous remettre dans le bain.	
39 51	ACCT VISE		Pour la recherche de stage, c'est moi qui choisis mon stage selon ce qu'on voulait faire, notre parcours, selon notre projet. Il y en a ils n'avaient pas du tout de projet, ils choisissaient en attendant trouver un stage. Mais moi, vu qu'il était déjà défini, j'ai recherché déjà dans tous les environs bien avant parce que ça passe en commission, et le temps que ça passe en commission, voilà c'est très long. Donc j'ai fait l'hôpital d'Eu, j'ai fait la Résidence du Château à D, j'ai fait l'hôpital de D et puis j'ai eu une réponse à l'hôpital d'Eu donc j'ai fait à l'accueil de jour à Eu. Puis ensuite, une fois qu'on a le pied dedans, vu que c'est dans le département 76, je l'ai fait à la Résidence du Château et ils m'ont tout de suite accepté. Donc, ensuite, là, à la Résidence du Château, j'ai plus effectué beaucoup de choses comparés à l'hôpital d'Eu mais après, l'hôpital d'Eu, c'était aussi enrichissant que la Résidence du Château à D. Franchement, non, ça confirme mon projet professionnel. En plus, ça prouve bien que je voulais faire ça puisque j'avais une évaluation écrite pour savoir comment ça s'est passé, si j'étais fait pour ce métier-là... Non, ça confirme que je veux vraiment bien faire ça.	
51 56	STAGE	F CHOIX	A Eu, j'ai choisi cette structure-là parce que ce n'était pas loin de chez moi et puis, vu que ma mère travaillait en structure, j'ai décidé de choisir la structure parce que j'ai déjà vu comment ça se déroulait dans son service et j'ai choisi cette structure. Et ensuite, vu que ma mère travaille à D, j'ai choisi d'aller à D pour voir comment ça se passe et voilà, tout simplement. Et puis pour découvrir d'autres services vu que d'une structure à une autre ce n'est pas pareil donc c'est intéressant de changer.	
57 65	FOAD	F CONV	En fait, dans l'ancienne formation, il y avait déjà des cours à distance parce qu'il y avait le COVID voilà. Donc ça va, j'ai pu m'habituer donc non je me sentais à l'aise mais à part des moments quand, un coup, il y a eu une période COVID... notre formatrice a eu le COVID... et puis là, sur la plateforme, tout fonctionnait correctement puis après ça s'est... il y a eu un gros problème et puis là, par contre, là on était complètement perdu. Des moments, on essayait d'appeler mais après ils étaient tellement... Voilà, ils recevaient tellement d'appels, ils étaient tellement débordés que c'était compréhensible aussi mais après on a pu trouver l'erreur et puis on a pu trouver comment faire chez nous et puis y accéder différemment. Je n'avais pas de crainte par rapport au fait de faire des activités sur l'ordinateur ou via le numérique.	
66 92	STAGE	R	Dans le cadre de la formation, j'ai eu le premier stage à l'EHPAD Jean-Ferrat du Tréport en bio-nettoyage. C'était le module entretien qui s'est très bien passé. Ils étaient très contents de moi. Ils m'ont même proposé de faire des remplacements en tant qu'ASH. Ensuite, le 2ème stage, par contre, j'ai vraiment eu du mal à trouver. J'ai fait dans tous les secteurs des 3 villes soeurs. Pas moyen. Personne prend. Et puis, en fin de compte j'ai pu trouver à l'école maternelle juste à côté de chez moi. Alors que j'ai fait les listes d'assistantes maternelles, j'avais tout fait, j'ai passé au moins 40 appels, au moins. Après, le 3ème stage, je l'ai fait à domicile au CCAS du Tréport. Pareil, ils étaient très contents de moi.	

			<p>Ils m'ont même proposé que je fasse des remplacements. Et après, je l'ai fait à l'EHPAD Jean-Ferrat avec les aides-soignants pour accompagner la personne aidée. Et pareil, ils étaient aussi très contents de moi. Là, par contre, j'étais étonné parce qu'ils m'ont proposé de faire des remplacements en tant qu'aide-soignant. Je n'ai pas de diplôme d'aide-soignant, je n'ai pas encore de diplôme du tout mais j'étais étonné. Et puis là, je vais refaire le dernier stage au CCAS du Tréport, voilà. Le domicile, c'est quand même intéressant parce que ce n'est pas la même approche, on a plus de temps, on fait plus de choses avec la personne. Après, la structure voilà, on a des changes à faire... Je ne veux pas dire que c'est... comment dire ? On prend quand même du temps avec les personnes aidées mais on a un temps à gérer donc on doit aller un tout petit peu plus vite mais en prenant quand même du temps avec les personnes, voilà, sans négliger la personne.</p> <p>Le premier stage, en tant qu'agent de bio-nettoyage, j'ai fait que de l'entretien, c'est-à-dire les couloirs, les chambres... toutes les chambres du premier jusqu'au 2ème étage. Ensuite, les distributions de repas, distribution de goûters, puis après voilà, c'était répétitif. Mais après, une journée ne faisait pas l'autre. Des moments, je prenais plus de temps avec une personne parce qu'elle n'était pas, voilà, elle n'était pas très bien. Et après, le 2ème stage, c'est à l'école maternelle. Là, j'ai fait quand même des choses mais après il y a eu le COVID. Une semaine de fermeture et puis j'ai eu mon opération des dents donc j'ai fait que 3 jours mais j'ai quand même pu faire des choses, j'ai accompagné les enfants dans leur prise... comment dire ? dans leur apprentissage, voilà, en leur expliquant étape par étape comment il faut faire. Puis à domicile, c'est... j'ai accompagné les personnes à faire leur toilette, leur repas, leur ménage...</p>	
93 112	STAGE	ACCT	<p>J'ai aussi oublié de préciser qu'à l'EHPAD Jean-Ferrat, j'ai fait aussi des soins, j'ai fait des changes. Mais je me suis senti plus à l'aise dans les changes des personnes. Moi, j'ai quand même pu apprendre des choses. Moi, j'ai quand même beaucoup appris de choses. Je me sens vraiment plus à l'aise avec la personne en l'accompagnant qu'en faisant le ménage... Je ne veux pas dire tout seul parce que ces moments où tu es avec la personne donc on parle avec la personne mais je préfère accompagner les personnes. Je préfère la relation avec la personne quand je m'occupe d'elle plutôt que de m'occuper de son lieu, je préfère avoir une relation par exemple quand elle n'est pas bien. Voilà, cette relation-là. Et m'occuper de cette personne-là en faisant des activités. Bon, après, l'entretien aussi, ça m'a plu, hein ? Je ne dis pas, mais non... c'était bien aussi mais je préfère cette relation. Ce qui est le plus utile pour apprendre les activités, c'est les stages quand même parce qu'en formation on apprend quand même aussi mais en théorie. En théorie, par exemple, la toilette d'une personne, comment laver une personne mais sauf que... A un moment, on fait de la pratique ici mais on ne peut pas pratiquer en vrai. Il n'y a personne qui va se mettre tout nu donc c'est normal. Donc, grâce au stage, j'ai pu apprendre ça mais ce que j'ai appris en théorie, je l'ai pratiqué mais la pratique en stage, c'est ça qui était bien aussi pour les stages. Et la théorie, c'est bien expliqué, on nous a bien expliqué, j'ai pu apprendre en pratique sans trop avoir de mal. On m'a expliqué quand même parce que chaque établissement a son protocole donc faut les respecter. Et puis non, je n'ai pas eu de difficulté. Après, ils m'ont même laissé une personne à charge à la fin de la 2ème semaine et puis je faisais des changes tout seul. Mais après, ils vérifient, demandent quand même aux gens si ça s'est bien passé, non ? Si, ça s'est très</p>	

			bien passé. Il n'y a pas eu de problème.	
113 122	SIT INT	EVAL	Pour l'évaluation de stage, il y a eu ma formatrice qui a appelé ma tutrice de stage et qui a demandé pour savoir comment ça s'est passé. Elle a demandé un bilan quand même. Mais après, moi, j'ai demandé aussi à avoir un bilan de mi-stage et un bilan de fin de stage pour me réajuster en cours pour savoir si j'ai fait des erreurs. Et non, mes compétences... J'ai même eu des recommandations quand j'étais à domicile de gens qui m'ont fait des lettres comme quoi que j'étais fait tout simplement pour ce métier-là. Non, ces lettres-là, je les ai bien gardées précieusement parce que ça vaut de l'or en fait et, non... Et puis ma tutrice de stage elle m'a dit : "Ca confirme." C'est marrant parce qu'il y a une tuteur qui m'a dit que j'étais fait pour ce stage, qu'il fallait que je continue comme ça. Et puis un autre tuteur qui dit exactement pareil que ma tutrice précédente. On croirait qu'ils se sont appelés puis qu'ils ont dit : "Faut que tu dises ça." Et non, pas du tout !	LM LS
123 129	FOAD	ACCT	Les stages m'ont appris des choses sur moi-même quand même parce que, quand j'étais en Bac pro Technicien de Scierie, ça me plaisait dès le début mais sans plus parce qu'il fallait le faire parce qu'on travaille un bout de bois. Le bout de bois ne va pas nous parler. Et là c'est différent. Là on s'occupe d'une personne. A la fin de la journée, on se sent bien, on se sent... on s'est rendu utile. Ce n'est pas comme si que je sortais en Bac pro Technicien de Scierie : "Voilà, j'ai fait un bout de bois !" Là, j'ai apporté quelque chose à la personne. C'est... Au moins, je n'ai pas servi à rien, en gros. J'ai plus de satisfaction dans ce que je fais que dans ce que je faisais avant.	LS
130 133	FOAD	ACCT	J'ai appris sur les relations avec les autres, que c'est quelque chose que j'aime bien. Je me sens à l'aise. Franchement, comparé à ce que je faisais avant, non. Je me sens plus à l'aise dans ce que je fais là que dans ce que je faisais avant. Etre en relation avec les gens, c'est quelque chose d'important pour moi.	LA
134 145	MFR	R	A la MFR, les activités qu'on... Déjà, quand on est arrivé, ils nous ont expliqué le déroulement de la formation. Et après, on voit de la théorie. Puis, après, une fois qu'on a vu de la théorie, on passe à la pratique, on pratique pour avoir moins de mal après. On fait beaucoup de théorie et puis beaucoup de pratiques après pour bien assimiler parce que moi, personnellement, j'assimile bien en faisant mais après, il y en a peut-être certains qui assimilent bien en faisant de la théorie donc je... Non, franchement c'est bien expliqué. Et puis, quand on ne comprend pas, on redemande et on nous réexplique mais différemment pour qu'on comprenne mieux. Non, franchement, c'est bien expliqué, ça marche bien. A la fois des travaux pratiques, à la fois des temps plus de théories, de cours. Mais après, je trouve que c'est bien aussi parce qu'on fait de la pratique l'après-midi parce qu'on mange et puis on commence à piquer du nez, on va dire, mais c'est ça aussi l'organisation qui est bien parce que le matin on arrive, on apprend, on retient mieux le matin et c'est ça qui est bien aussi, qui est pas mal. L'organisation est pas mal.	
146 163	MFR	F CONV	Dans les activités au centre de formation, l'entretien je me sentais à l'aise mais je ne vais pas dire trop à l'aise mais je me sens... J'étais perplexe, je me disais : "Est-ce que je vais réussir ou pas ?" Et par contre, les activités petite enfance, je n'ai jamais eu d'enfants donc là j'étais vraiment... Je me suis dit : "J'espère que je vais y arriver." Et non, en fin de compte, j'ai réussi. Il n'y a pas de surprise, c'est en apprenant qu'on réussit. Et je me sens plus à l'aise avec la personne, le module de	

			<p>la personne aidée parce que, vu que j'ai déjà fait des stages dans ce milieu, c'est plus évident pour moi.</p> <p>Ce qu'on apprend, c'est utile. Par exemple, nettoyer quelque chose comme les vitres ou les toilettes du plus propre au plus sale, de haut en bas pour éviter la transmission des micro-organismes ou les transmissions croisées. On apprend tellement de choses, non... mais c'est enrichissant, c'est ça qui est bien aussi. Et puis... Ben les pathologies aussi parce que des moments qu'on est en stage, quand on fait les transmissions orales, il y a des aides-soignants qui parlent de pathologies qu'on ne sait pas. Moi, par exemple, j'étais en stage, on m'a dit qu'une personne fallait faire attention parce qu'elle avait une phlébite. Ah je... On l'avait vu mais je cherchais : mince, ça va me revenir. Et puis, en revenant le soir chez moi, j'ai regardé puis dire : Oh, c'est ça ! Voilà, c'est ça qui est intéressant parce qu'on apprend quand même les pathologies pour savoir quand même un minimum de la personne, comment prendre en charge la personne. C'est ça qui est intéressant. Pour savoir quand même comment prendre en charge pour pas faire de faute. Oui ce qui est pas mal aussi, que je trouve intéressant.</p>	
164 171	MFR	ACCT	<p>Dans les activités réalisées à la MFR, j'ai appris sur moi-même... La confiance en moi déjà parce que, dès le début, je n'étais pas trop... Voilà, je me suis dit... Comment dire ? Je me disais... Il y a toujours cette appréhension : est-ce que je vais réussir ? Est-ce que je vais bien faire ça ou pas ? Mais non. Ça prouve bien qu'au stage je fais bien les choses, que... Cette formation là, ça m'a permis de mettre plus en confiance en moi, d'être plus confiant, d'avoir moins de doute, sur ce que je veux faire mais plus généralement parce que je n'étais pas trop confiant, je n'avais pas trop de confiance en moi. Mais là, je me sens plus confiant quand même à la fin de la formation par rapport au début. C'est bien parce que le doute n'est pas agréable.</p>	LS
172 173	MFR	ACCT	<p>Je suis à l'aise. Oui, je suis à l'aise avec les autres. Oui, non... Sur ça non, il y a une bonne entente, on s'entend tous bien. Non, franchement, sur ça, il n'y a rien à dire.</p>	LA
174 182	FOAD	R	<p>Finalement, dans la formation à distance, on a vu les produits d'entretien. C'est chaque module en fait, les produits d'entretien, les accidents domestiques, les problèmes d'alimentation chez la personne âgée, la diversification alimentaire pour les enfants, pour les bébés, pour les nourrissons, les différences d'âge, voilà. Après, on a vu la sécurité, l'environnement au travail. On a vu beaucoup de choses quand même. Non, on est en train de voir... Il y a tellement de choses que j'en oublie. Il y a des textes, des vidéos. A des moments, sur la plateforme, il manque des vidéos. Il y avait des questions et puis : "Regardez, par exemple, la vidéo..." mais vous ne voyez pas, il n'y avait pas de vidéo. Donc... à part ça, après... Non, c'est bien expliqué aussi sur la plateforme. C'est non, c'est très bien. C'est pas mal aussi.</p>	
183 197	FOAD	F CONV	<p>Si on a besoin il y a S. Noël, elle s'occupe de la plateforme. Elle a même mis en place une conversation instantanée parce qu'avant on la contactait mais par mail, donc ce n'était pas tout de suite, tout de suite. Après, c'est compréhensible, ils ont du travail aussi donc c'est normal mais ils ont quand même mis en place un groupe instantané comme ça, au moins, on voit directement et puis ça envoie une alerte. C'est ça qui est pas mal aussi. Comme ça, dès qu'on a un problème... On utilise aussi le forum mais comme ce n'était pas instantané, ce n'était pas tout de suite. A des moments, quand il y avait un gros problème, on ne voyait pas tout de suite les messages parce qu'ils étaient occupés ce qui est tout à fait normal,</p>	

			<p>et donc ils ont quand même mis en place ça pour que ce soit réglé assez rapidement et ça fonctionne mieux. Oui, ça fonctionne mieux. Et puis, on fait même des visios le vendredi pour savoir s'il n'y a pas trop de problèmes sur Walter. Et pour répondre aussi à nos questions. Donc, c'est S. Noël qui fait ça.</p> <p>Ce qu'on voit à distance, c'est utile... oui, tout ce qui est entretien, la personne aidée, les différentes pathologies... On le voit aussi sur Walter... la diversification alimentaire... Oui c'est quand même important parce qu'ils nous expliquent des choses qu'on retrouve aussi aux ECF et puis je suis sûr qu'on va les retrouver aussi le jour de l'examen. C'est même sûr. Moi, franchement, c'est bien.</p>	
198 199	FOAD	ACCT	Je n'ai pas appris sur moi-même avec les activités de formation à distance. Mais après, j'étais déjà habitué donc avant voilà, c'était un rythme.	LS
200 218	SIT INT	EVAL	<p>Il y a quand même... oui, il y a des bilans de stage. Notre formatrice, vu qu'elle appelle tous les tuteurs, on passe chacun notre tour et puis elle nous explique que ça s'est bien passé. Comme ça, oui, devant tout le monde et elle nous explique tout en détail. Et non, elle ne cache vraiment rien pour éviter de nous corriger. Non, sur ça, non c'est bien et puis, comme j'ai dit, on va aller de la théorie à la pratique et puis des moments où on ne peut pas pratiquer parce que... voilà. Et on le fait quand même sur le lieu de stage. Non, c'est bien parce que tout ce qu'on voit là, on le pratique en stage aussi. Et puis, tout ce qu'on fait, on le retrouve aussi sur Walter sur texte, ils nous expliquent comment faire. Par exemple, le lavage des mains, c'est ré-expliqué sur Walter donc on voit les mêmes choses aux différents endroits mais différemment. C'est expliqué différemment donc c'est ça qui est bien, ce n'est pas... Comment dire ? C'est... ce n'est pas expliqué de la même manière, c'est expliqué différemment donc ça aide aussi à comprendre peut-être d'une autre manière. Voilà, c'est ça qui est bien.</p> <p>Il y a des documents comme les documents sur les produits d'entretien par exemple : regarder toujours les produits avant de s'en servir. Bon, on le retrouvait sur Walter. Et puis, après, quand on pratiquait sur notre lieu de stage, il y avait des produits qu'on ne connaissait pas donc on regardait sur les produits les étiquettes à quoi ça sert. Et après, on mettait dans le dossier personnel ce qu'on pratiquait. En gros, ce qu'on faisait sur notre journée. Dans le dossier professionnel, on dit ce qu'on fait, on détaille vraiment tout pour vraiment... Et ça, ça permet aussi de faire du lien avec le jury le jour de l'évaluation avec ce qui est attendu.</p>	
219 249	FORMATION	F CONV	<p>Dans mon entourage, il y avait ma mère qui m'a aidé. Par exemple, je me suis quand même préparé un minimum pour les concours avant quand je n'étais pas à cette formation-là, donc c'est elle qui me préparait, on va dire. Et donc, elle me disait qu'on se mettait à la place de la personne qui nous posait les questions. En gros, on essayait de visualiser... Par exemple, ma mère elle se mettait à la place du jury et puis elle essayait de comprendre quelles questions ils allaient poser. Et puis effectivement, c'était à peu près les mêmes questions. Donc je me suis préparé en avance. Et puis, j'ai décrit mes stages comme quoi j'ai fait différents lieux de stages à tels endroits, voilà.</p> <p>En groupe, on se soutient. Quand on est plusieurs et puis que par exemple on a un doute ou on confond, bon... comment dire ? on peut échanger, on peut en discuter et puis, quand on discute, après la formatrice elle arrive : "Non, c'est comme</p>	

			<p>ça." Et puis, après, on se rend compte de nos erreurs donc c'est ça qui est bien aussi quand il y a un groupe qui s'entend bien. C'est ça qui est pas mal aussi là.</p> <p>Franchement, le groupe, il n'y a rien à dire. Tout le monde s'entend bien. Non, c'est bien. Franchement y'a pas... Et après, les formatrices, que ce soit la formatrice ou S. Noël ou les autres, ce sont des personnes qui sont aidantes. Oui, quand même, oui, sur l'accompagnement, non, ils sont quand même aidants. Même quand on est arrivé, ils nous ont expliqué le déroulement et puis, rien que de l'expliquer, c'était déjà... On a moins de doute, c'est déjà mieux. Ils ont expliqué comment ça allait se dérouler, les objectifs de chacun des stages, tout ça. Ça nous est expliqué au début avec une fiche, avec les dates, avec les compétences, les types d'activités qu'on devait faire, les dates des CCF, les dates de stage, les dates de l'évaluation. Tout ça, oui. C'est bien clair dès le départ en fait. C'est même bien clair dès le départ dès qu'on est arrivé à Pôle Emploi, ils nous l'ont donné directement avant même de commencer lors de l'information collective. On est bien informé sur ça franchement, pas de souci. On ne peut pas dire que je ne savais pas ça, oui. J'étais bien informé.</p> <p>Ma mère m'a aidé dans mon parcours, et les collègues à ma mère parce que, par moments, j'allais sur son lieu de travail et on discutait. Il y a ma mère... Non, il n'y a que ma mère, c'est tout.</p> <p>J'ai développé de nouvelles relations... Par exemple, le monde est petit, mais quand j'étais au CCAS du Tréport, on discutait... A des moments, on discutait du travail et après de tout et de rien, voilà, et en parlant comme ça, on s'est rendu compte que cette dame-là connaissait mon père, ma mère... et puis on en est venu là. Et puis on a sympathisé et puis je me retrouve à boire des cafés chez cette personne-là quand je suis en repos et puis voilà, c'est une connaissance maintenant. C'est ça qui est bien.</p>	
250 260	SIT INT	PROD	<p>Dans le numérique, les choses utiles c'est le dossier professionnel, Walter parce que le vendredi on est chez nous donc on ne reste pas sans rien faire. C'est quand même suivi, c'est... Ils priorisent d'abord les journées. Par exemple, si c'est le dossier professionnel, c'est le dossier professionnel. Vendredi prochain, ça sera Walter, ça sera... Et non, c'est bien, c'est bien expliqué. Franchement, y'a rien à dire sur ça. Le numérique, c'est un complément. C'est bien parce que c'est déjà ce qu'on vu donc ça répète donc c'est... ça permet de ne pas oublier donc c'est ça qui est bien. Ça aide à la mémorisation. Il y a des collègues qui disaient qu'ils prenaient des notes de ce qu'il y avait dans les modules en ligne. Moi, je prends des notes mais c'est très rare parce que j'arrive bien à mémoriser, mais des moments, c'est des activités ou, par exemple, comme des mots à remettre et puis c'est des mots qu'on a vus, des mots professionnels... Et non, j'arrive bien à mémoriser sur ça. Je n'ai pas forcément besoin de prendre des notes en plus.</p>	
261 305	FORMATION	ACCT	<p>La formation m'a permis de développer surtout sur la confiance et puis être plus sûr de moi parce que je n'étais pas trop sûr... Ben, voilà, forcément, dès le début comme on ne sait pas trop ce qu'on veut faire... Voilà. Et non, j'étais plus, en faisant des stages, j'étais de plus en plus sûr de moi et puis, quand j'ai suivi, presque à la fin de la formation non, ça, ça confirme vraiment bien que je veuille faire ça. Donc, je suis plus à l'aise pour faire des démarches de recherche d'emploi là maintenant qu'avant parce que c'est... Voilà, on se préparait quand même mais on ne savait pas trop quoi dire. On réfléchissait plus, mais là, depuis que j'ai fait cette formation-là, ça vient tout seul maintenant. C'est... Je connais les</p>	LS

		<p>activités. La formation, ça m'a quand même développé plus confiance en moi et être plus sûr. Et puis d'éviter... D'être moins stressé, on va dire. Je stresse pour rien. De peur de pas y arriver, donc sur les activités surtout les ECF donc c'est la partie examen. Voilà ! le passage de l'examen.</p> <p>Mais après, l'examen final, je vois... Faut pas être trop stressé, pas être trop confiant non plus. Alors je... j'avais la crainte de pas réussir du tout, de l'échec. Oui, voilà, de faire une bêtise. Maintenant cette crainte-là, non, je l'ai moins. Toujours un petit peu de crainte mais maintenant je l'ai plus trop. Bon après, les pathologies ça va, je retiens quand même bien. C'est les produits que j'ai eu un peu de mal et la petite enfance mais après, c'est en apprenant qu'il n'y a pas de surprise, on y arrive. Je m'organise pour apprendre tous les soirs. Après, quand c'était de l'entretien, ça va, j'apprenais mais voilà... parce que j'arrivais bien à assimiler. Mais là, par contre, sur l'aide à la personne surtout ce qui est pathologie, là non, je me mets quand même 1h00 tous les soirs dedans, et puis... vendredi-samedi, je souffle un peu puis je passe mon dimanche à réviser. Pour me remettre dans le bain le lundi, voilà. La formation a répondu à mes attentes. Moi, ce que je veux, c'est... ça a répondu à mes attentes dès le début en fait parce que je me suis renseigné, j'ai vu sur... Même ma mère elle a sorti une grosse fiche avec les heures en moins si je passe le diplôme ADVF, les heures en moins pour les modules d'aide-soignant, les modules à ne pas passer... Donc c'est le fait de voir ça que je vais finir... non, faut que je fasse ça pour... Et puis, en plus, je vais avoir une expérience derrière, ça va me mettre dans le bain. Je pense un petit peu d'activité quand même parce qu'après pour avoir un petit peu d'expérience sur le terrain puis après pour... Peut-être que je vais peut-être travailler pendant un an puis après rentrer à l'école d'aide-soignant l'année prochaine. Oui, histoire de consolider ma pratique, voilà. Me faire une petite... une petite pause, voilà une petite pause aussi et pas trop longue non plus parce que c'est un cercle vicieux. Oui, de reprendre, ce n'est pas forcément évident. C'est un cercle vicieux. Je m'en suis rendu compte quand j'ai arrêté l'école. Reprendre c'est difficile. La formation est une étape parce que moi, avant, j'avais des difficultés, j'étais en SEGPA, j'étais en CLIS, j'ai fait d'énormes progrès. Avant, je savais pas du tout lire en CM1-CM2. Sur ça, j'ai fait d'énormes progrès. Maintenant, je peux lire sans problème mais, par contre, j'ai une écriture de cochon. Je ne suis pas trop informatique, je préfère quand même écrire mais j'ai quand même une écriture de cochon quand j'ai arrêté l'école et puis j'ai repris la formation Forjecnor. Ma mère, quand elle voyait mon écriture, a dit : "T'as une écriture de cochon, il faut que tu t'améliores parce que là t'es vraiment pas du tout lisible. J'arrive pas du tout à lire." Même moi j'arrive pas du tout à me relire. Sur ça, j'ai fait quand même un effort et mon écriture, elle est plus correcte. J'arrive à me relire. Voilà, c'est déjà ça. Oui, parce que c'est vrai, parce que, quand on est chez nous, on n'écrit plus, c'est avec la technologie, les téléphones, les messages, les correcteurs, on perd tout en fait. Même en calculant, c'est vrai qu'on perd vraiment tout.</p> <p>Voilà, il y a quand même ma famille qui est là pour me soutenir, donc c'est ça qui est bien. C'est important. C'est parce qu'il y a.... c'est pas tout le monde qui a cette chance-là.</p>	
--	--	---	--

Annexe 49 - Lucia

**** *Nom_Lucia *Sexe_F *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Insertion

L	T	ST	VERBATIM
1 17	PARCOURS		<p>Je m'appelle Lucia Shani, j'ai 20 ans et puis je veux faire cette formation-là parce que j'en ai envie. Avant, je faisais un travail mais, comme il n'y a pas de débouchés dedans... Je voulais être nounou à domicile donc, bon, avec ce diplôme-là, je vais pouvoir faire un truc aussi mais à côté.</p> <p>Je veux bien travailler avec les personnes âgées mais avec mes heures de trop, si je peux compléter avec les enfants, avec de la garde à domicile, sur les heures de trou, oui, selon le travail qu'il y a.</p> <p>J'ai travaillé avec les enfants. J'ai fait la garde à domicile pendant 6 mois chez les parents. J'ai fait un CAP ATMFC Assistante Technique en Milieu Familial et Collectif donc c'est le repassage, la cuisine et le ménage qui ressemble donc, en gros, je découvre pas vraiment en fait.</p> <p>J'avais déjà des bases mais ça n'a rien à voir avec ce que j'ai vu au lycée et j'ai un autre CAP ECMS : Commerce Milieu Collectivité.</p> <p>J'ai fait un CAP Commerce parce que je ne voulais pas rester chez moi. Au moins ça me permet d'avoir d'autres diplômes et puis, si je ne trouve pas ce que je veux faire, au moins j'ai d'autres diplômes à côté pour travailler ailleurs. Je me suis dit : cette formation-là, ça pourra m'aider aussi à trouver même comme ça parle avec les enfants un petit peu, si je peux avoir un truc à côté ou quoi que ce soit. Et puis, avec les personnes âgées, comme ils en cherchent beaucoup maintenant, si je peux aider les personnes...</p>
18 41	ACCT VISE		<p>J'ai découvert la formation parce qu'il y a ma mère qui est là. Elle avait demandé une formation justement pour travailler avec les personnes âgées au niveau de Pôle Emploi. Moi j'étais à la Mission Locale entre 2 donc j'ai fait des stages mais je n'en ai pas vraiment fait comme j'étais en train de travailler en même temps. Elle m'a dit : "Regarde, comme t'as fini ton contrat, si tu veux, il y a une formation. Ils recherchent du monde, t'as qu'à venir. Tu vas découvrir autre chose. Et, si ça te plait, t'auras un diplôme pour travailler avec les personnes âgées." Pourquoi pas ? Et puis, me voilà arrivée là.</p> <p>Mais après, ça ne change rien que je sois en formation avec ma mère. On travaille chacune de notre côté. Bon après, voilà, c'est qu'il y a juste la famille qui est là on va dire. Mais sinon, rien ne nous empêche de travailler normalement comme des élèves normales. La formation, pour moi, c'est un avantage pour trouver un emploi, découvrir aussi le métier parce qu'on ne le connaît pas du tout... Avec les personnes âgées, je ne connaissais pas. J'ai découvert aussi des produits que je n'utilisais pas pour l'entretien des locaux au niveau du lycée. C'est pareil ici, on fait du repassage, ce n'est pas vraiment les mêmes techniques donc je découvre plusieurs techniques que moi j'avais déjà vu en fait. Donc c'est une redécouverte. Ça permet d'approfondir des choses.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'étais contente parce que, moi, je me suis dit après mon travail que je venais de faire, j'allais</p>

			<p>dire : mais qu'est-ce que je vais faire chez moi toute seule ? Je vais m'ennuyer et je n'aime pas rester en fait chez moi, donc je me suis dit : "Bah déjà je vais y retourner en cours, je vais apprendre des nouvelles choses." Je me suis dit : "Pourquoi pas ? Et puis moi comme ça je découvre le métier."</p> <p>J'avais eu l'occasion de faire des stages en 3ème. C'est mon stage de découverte. J'avais fait avec les personnes âgées, j'avais vu déjà comment ça s'est passé mais je n'avais pas encore vu les toilettes donc là, c'est vrai que je vais apprendre les toilettes mais pas les grosses toilettes parce qu'on n'est pas fait pour ça.</p>	
41 80	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, là, j'ai fait l'entretien des locaux. Donc j'avais fait beaucoup de stages sur Mers en entretien des locaux avec le lycée, donc je l'avais fait à Mers. Du coup, c'est le 1er. Le 2ème, je l'ai fait à l'école du Tilleul aussi à Mers. Franchement, ça a été moyen. Le 3ème stage, je ne l'avais pas trouvé parce que j'en avais un mais pas eu de réponse du tout alors qu'on m'avait dit : "Oui, tu l'auras." Et c'est vrai que c'est ça qui m'a un peu démotivée parce que je me suis dit : "Pas de stage, pas de diplôme." Nous, au lycée, on nous a toujours dit ça donc pas de stage, pas de diplôme donc moi ça m'a un peu retourné la tête. Je me suis dit : "Je n'ai pas de 3ème stage, j'ai failli abandonner là." Le 4ème stage, c'était la même. Ça a été très difficile à trouver. J'ai dû trouver en quoi ? même pas 3 jours. C'est vrai que j'ai eu de la chance mais ça va, on tient le coup, on est forte. Et là, je refais mon dernier stage au même endroit que j'ai fait mon précédent, à l'ADMR de Mondeville mais ils tournent sur Mers, Le Tréport, tout le secteur 76. Le 1er, c'était à la mairie de Mers.</p> <p>Pour la recherche de stage, je connaissais les personnes comme j'avais déjà travaillé avec eux. C'est toujours les mêmes les tuteurs que j'avais eus mais je me suis déplacée, j'ai été déposer mon CV. C'est vrai que je n'avais pas eu des réponses... j'ai eu du mal à avoir une réponse parce qu'on va dire que mon premier stage je suis arrivée le lundi, il fallait que je trouve un stage pour le lundi prochain. J'ai eu une semaine pour trouver un stage. Ce n'était pas vraiment évident mais j'ai réussi, je n'ai pas lâché, j'ai continué à harceler, j'ai appelé, j'ai envoyé des mails, je me suis déplacée et je l'ai eu comme ça. Mers, c'est... Enfin, l'école du Tilleul, c'est pareil, j'avais un tuteur, comme ceux qui faisaient le ménage à la cantine sont les mêmes qui font le ménage à l'école, je m'étais renseigné pour savoir s'ils prenaient des stagiaires. On m'a dit : "Oui, bah au pire tu me donnes ton CV et tout, on va déposer mais entre 2 j'étais partie en déposer aussi à la mairie comme ça ils avaient mes CV des 2 côtés et puis, je l'ai eu aussi comme ça. J'ai harcelé aussi parce que c'est vrai que c'était long. En vrai, c'est vrai qu'ils n'ont pas que ça à faire mais c'est vrai que quand on ne sait pas, on s'inquiète beaucoup donc moi je harcèle quand même pour avoir vite une réponse. Et puis là, pour l'ADMR, j'envoie des mails tous les jours pour avoir mes conventions.</p> <p>J'avais appelé la structure, beaucoup de maisons de retraite, une MARP qui m'a envoyée un peu bouler on va dire. Ensuite, j'ai appelé des hôpitaux. Mais c'est vrai que j'ai eu du mal à trouver parce qu'ils sont un peu débordés. Au téléphone, ils ont dit : "Ce n'est pas qu'on ne veut pas vous prendre mais on a beaucoup de stagiaires aussi des lycées qui viennent en même temps que vous. Vous avez tous les mêmes dates de stage." Donc c'est vrai qu'eux, ils en ont pris du coup non nous n'arrivons pas, on n'a plus de place pour vous. C'est vrai que ça a été vraiment compliqué.</p>	

			Moi je leur ai dit : "Comme je viens en bus... je suis en train de passer mon permis, pour l'instant ce n'est pas évident... donc je viens en bus et je leur ai dit : "Je n'ai vraiment pas de moyen de locomotion. Est ce que vous avez quelqu'un qui se déplace sur le secteur ?" Et bon, après moi j'ai un bus qui se déplace sur plusieurs villages donc je me suis dit : "Bah je peux prendre le bus de telle heure et j'arrive à telle heure." Si c'est long, ça les arrange par rapport aux horaires du travail. Et du coup, c'est ce que j'ai fait avec l'ADMR. Je leur ai dit que je n'avais pas de moyen de locomotion mais par contre que je pouvais me déplacer sur Eu, Le Tréport... et c'est comme ça que j'arrive à me déplacer et la tutrice, après, me prend en voiture. Je suis la tournée.	
81 84	FOAD	F CONV	La formation à distance, moi, ça ne m'a pas vraiment dérangée parce qu'on va dire que je sors de l'école. Je suis sortie de l'école, on était pendant le COVID à distance donc ça ne m'a pas trop retourné la tête. En fait, je me suis dit : ça va tout seul. Je n'ai pas perdu les moyens, on va dire, oui. Par rapport à l'ordinateur, ça allait tout seul parce que j'avais déjà fait, on va dire, en arrière.	
85 121	STAGE	R	Dans les stages, donc le stage entretien des locaux, j'ai fait la cantine : entretien de la cantine, mettre les tables enfin la cantine. J'ai aussi nettoyé l'école parce qu'il y a eu beaucoup de cas de COVID donc on a nettoyé les écoles, les bureaux, le centre. Le 2ème stage, je me suis occupée des enfants. Alors, vraiment, c'était une catastrophe ce stage-là, une grande catastrophe. Le problème, c'est qu'il n'y avait pas de communication avec le stagiaire. Il y a une fille qui est dans la formation aussi qui est là, elle a fait le stage au même endroit que moi et même elle s'en est rendu compte. En fait, c'est en gros : si on ne se déplace pas pour aller s'occuper des enfants, on ne nous dit pas : "Fais ci, fais ça..." Nous, quand on est en stage, moi je ne sais pas trop quoi faire, je ne connais pas les enfants, je ne connais pas le lieu, je connais pas du tout le truc en fait. Donc, moi j'aime bien qu'on me dise : "Au pire t'as qu'à t'occuper, faire une activité avec les enfants." Que là il n'y a pas du tout de communication. C'était vraiment on te laisse dans un coin en fait. Du coup, il y a eu ça. Il y a eu aussi un jeune homme qui travaillait là-bas. Là-bas, pour rentrer, il faut sonner et moi j'avais beau sonner, sonner, vous avez le téléphone, vous me voyez, vous ne voulez pas m'ouvrir la porte alors si je ne voyais personne qui passait dans le couloir, en gros, je restais dehors devant la porte pendant des heures et des heures. Vraiment une catastrophe ce stage, oui. J'aurais bien voulu le recommencer mais bon, c'est vrai qu'on ne peut pas tout recommencer. Mais franchement, c'est vraiment une catastrophe. Moi qui me suis occupée des enfants 6 mois en arrière, franchement... C'était bien une catastrophe. Après, il y a l'ADMR. Franchement, ça s'est bien passé. Le problème, c'est que je n'ai pas fait de toilette parce que c'était marqué "Toilette" mais on faisait pas du tout de toilette donc moi je ne peux pas faire une toilette si mon tuteur ne dit pas qu'il y a une toilette à faire mais je n'avais pas... Je ne suis que stagiaire moi, je ne prends pas les décisions toute seule donc... Sinon, j'ai fait le ménage chez les personnes, j'ai préparé des repas, j'ai pris le temps de discuter avec les personnes, les sentir soutenues, qu'ils ne sont pas tout seuls. On a été chez un monsieur... j'ai été plus souvent chez un monsieur... il se sentait vraiment seul. Enfin voilà, il est tout seul chez lui, il est toujours dans son lit, ce n'est pas évident pour lui. C'est vrai que... voilà, quand on est comme ça, bah ça va, ça se passe bien. Après, c'est les toilettes qu'il faut que j'apprenne parce que bah c'est vrai que, quand tu ne fais pas de toilettes, après tu ne peux pas...	

			<p>Mais on en a parlé avec ma tutrice et si on n'a pas fait de toilette c'est parce que la tutrice ne peut pas faire de toilette. Parce qu'elle a des problèmes de dos. Enfin, elle a peur avec la personne. Le problème c'est pas ce qui a été dit sur les rapports de stage. Ça a été dit que je ne voulais pas faire de toilette mais s'il n'y en avait pas je ne pouvais pas en faire. Donc bon, après j'ai demandé de changer de tuteur et puis, dans tous les cas, elle part en vacances donc j'aurais pas du tout la même tuteur. Comme ça, je vais avoir l'occasion d'en faire. Et j'ai demandé sur mon mail si c'était possible de faire des toilettes. Pas des grosses parce qu'on n'a pas le droit mais c'est vrai que, faire des toilettes, au moins je vois comment ça se passe. C'est vrai que la seule toilette, on va dire... pour moi ce n'est pas vraiment une toilette... j'ai nettoyé les ongles d'un monsieur. Ce n'est pas vraiment une toilette mais déjà j'ai vu comment ça s'est passé et comment fallait faire.</p>	
122 130	SIT INT	EVAL	<p>Surtout, quand j'ai reçu... enfin, on a lu le rapport de stage, je me suis dit : il y a un problème. On ne veut pas que je fasse de toilette, je suis d'accord mais il faut peut-être déjà avoir des toilettes à faire sinon je ne peux pas les faire. Le problème, c'est que je voulais bien faire des toilettes mais, s'il n'y en avait pas, je ne peux pas les faire.</p> <p>Dans la tournée de ma tuteur, y'en avait pas parce qu'elle ne peut pas les faire donc c'est d'autres personnes le matin qui lui faisaient. Mais c'est pareil, moi, je ne suis pas censée le savoir quoi. Moi, je l'ai su une fois que mon rapport a été fait et, en plus, ça n'est pas la tutrice qui l'a fait, c'est carrément la responsable de l'ADMR et comme elle n'est pas avec nous sur la tournée, elle ne voit pas ce qu'on fait exactement. Ça va se régler j'espère.</p>	DLM LS LM
131 142	STAGE	F CHOIX	<p>Je me sens en réussite sur l'entretien des locaux. Bah... ça fait une fois... que 2 fois que je le fais. M'occuper des enfants, bon, pour moi j'avais bien fait mais bon c'est vrai qu'en structure ce n'est pas pareil qu'à domicile, donc c'est plus qu'il faut prendre des initiatives mais, vu qu'on ne sait pas comment faire parce qu'on n'en a jamais fait, c'est vrai qu'on aime bien qu'on nous donne des conseils en fait. C'est pareil, on m'avait demandé de préparer une activité, j'ai préparé une activité, on m'a dit : "Ce n'est pas pour des enfants de 3 ans." Quand on regarde sur Internet... moi, perso, comme je ne sais pas vraiment quoi faire comme activité, c'est vrai qu'on aime bien regarder les activités comment ils font sur internet, prendre des idées et tout. J'avais pris des idées pour des enfants de 2-3 ans parce que c'est les enfants qu'on a eus mais non, pour eux ce n'était pas ça donc j'ai eu une activité foirée parce que, du coup, je ne l'ai même pas fait l'activité au final. Je l'ai présentée mais ils ont estimé qu'elle n'était pas adaptée. Alors que ça vient de la maison des maternelles et voilà. Je ne peux pas faire autrement.</p>	
143 155	SIT INT	EVAL	<p>On en a rééchangé quand on a fait le bilan de stage. Après, de toute façon, quand on a passé les ECF Petite Enfance, ils se sont bien rendu compte que... Moi, S., elle m'a dit : « Ça se voit que tu t'es occupée des enfants. Je ne vois pas pourquoi ton rapport de stage a été complètement foiré.</p> <p>Le rapport de stage, c'est le rapport du tuteur.</p> <p>Les évaluations qu'on a faites en stage... enfin formatrice. Ils disent comment ça s'est passé là exactement. C'est là que ça m'a semblé bizarre, quand ils nous ont relu le rapport en fait. Mais je me suis dit : ce n'est pas vraiment ce qu'il y a eu. Il y a eu vraiment enfin... des choses où j'étais choquée.</p> <p>Il y a eu des écarts entre moi ce que je percevais et ce qui a été dit. Quand on fait le rapport de stage, on explique notre</p>	LM DLM DLM LM

			ressenti, comment ça s'est passé par rapport à... C'est vrai que moi, quand j'ai dit le mien et puis quand on m'a donné le rapport qu'ils ont fait, j'ai dit : "Ah oui, il y a une différence, il y a un grand écart. Je n'ai pas échangé avec eux sur le lieu de stage. Je n'y suis pas retournée. Et puis j'ai dit que je n'y retournerai pas, du coup même pas la peine. Si c'est pour avoir un rapport de stage aussis merdique que j'ai eu..."	
156 169	STAGE	F CONV	Ce qui est utile pour réussir les stages, c'est être poli, bien s'organiser, vraiment faire attention à tout, les protections, les produits d'entretiens... Il y a tout à vérifier. Même chez les personnes âgées, il faut vérifier tous les produits d'entretien. Il y en a qui ne veulent pas de tous les produits, il y en a qui préfèrent faire leurs produits eux-mêmes. C'est vrai que moi, j'ai vu des personnes âgées qui aimaient bien créer leurs produits eux-mêmes, le produit à laver par terre, le Mir... Il n'y a pas de danger dans leurs produits. De ce que je connaissais déjà, j'ai appris plus dans la maison familiale. Il y a des choses que j'ai apprises ici que je n'aurais pas apprises ailleurs comme bien s'organiser. C'est vrai que ça, nous, on ne nous l'apprend pas trop souvent non plus. Nous ici... bah moi au lycée, c'étaient 2 seaux, ici on n'en prend qu'un. C'est vrai qu'après on va chez les personnes et on se dit : bah non ils n'ont pas deux seaux, donc c'est vrai que c'est plus logique que tu n'en prennes qu'un seul. Mais il y a vraiment beaucoup de choses comme les produits. Moi, je n'ai pas utilisé les mêmes produits du tout de la même façon que comment désinfecter une table... C'est à la fois les travaux pratiques que je fais ici. Bah plus la pratique que les cours puisqu'on apprend plus on pratique et en théorie aussi, c'est vrai qu'on apprend les mots qu'on n'aurait pas appris.	
170 182	STAGE	ACCT	Les stages m'ont permis d'apprendre qu'il faut que je prenne plus d'initiatives parce que c'est vrai... Après, on n'est que des stagiaires donc on ne veut pas prendre trop d'initiatives et s'entendre dire : "Ah ! elle prend trop de place, elle fait ce que je ne lui ai pas dit." C'est vrai qu'on ne sait pas comment ils vont réagir, les tuteurs, donc on ne sait pas mais sinon c'est vrai qu'après il faut être plus rapide, c'est ça. Nous, on veut bien faire mais on y va doucement pour bien faire mais en fait il faut être plus rapide et bien faire. Oui, mais on ne peut pas faire les 2 aussi vite. Ce sont des marges de progrès. Bon, pour l'instant, il n'y a que ça parce que je n'ai pas encore fini tous mes stages mais je pense qu'il y aura d'autres choses à apprendre comme les toilettes. Je pense que... C'est vrai qu'on a fait la réfection du lit, j'ai demandé ici combien de temps il fallait en faire, en combien de temps fallait faire la réfection du lit et à mon tuteur. C'est vrai qu'ici faut le faire en 10 minutes, pas prendre le temps mais bien faire pour éviter que les personnages aient des escarres et tout mais, quand je vois le tuteur, il faut aller plus vite en fait. C'est vrai qu'il y a une différence de temps et puis d'explications.	LS
183 187	STAGE	ACCT	Sur mes relations avec les autres, j'ai appris qu'il faut rester professionnel. Il ne faut pas être familier avec eux, faut rester vraiment professionnel, ne pas trop... comment dire ? Surtout à certaines pathologies : Alzheimer, il y en a qui nous prennent vraiment pour des enfants, il ne faut pas les bishooter comme... Il faut vraiment rester professionnel. Il ne faut pas rentrer dans l'être... C'est la plus logique pour moi aussi. Oui, dans le travail, être professionnel oui c'est logique.	LA
188 200	STAGE	F CHOIX	Dans les activités à la MFR, il y a des travaux pratiques, il y a des cours, il y a de la pratique et y'a de la théorie. Nous, on préfère franchement la pratique parce que c'est vrai que passer à nous expliquer, on voit mieux comment ça va se passer en stage en fait, mais la théorie, c'est vrai, c'est bien aussi parce qu'il y a des mots qu'on ne connaît pas, on apprend à	

			<p>regarder les définitions. Donc les 2 sont bien ensemble, oui.</p> <p>La pratique, c'est mieux parce que, bon c'est vrai du coup on apprend, on voit comment il faut faire exactement comme ça on va en stage en gros et on se dit : "Ah bah ! il faut faire comme ça, on va faire comme ça..." parce qu'en théorie c'est vrai, bah on ne voit pas exactement comment il faut le faire, on se dit : bah attends, c'est vrai qu'on a fait de la théorie qu'on va faire la pratique. Enfin c'est vrai qu'on bugue un petit peu. Dans les cours théoriques, c'est les fiches techniques, il y a les mots aussi, il y a des exercices pour... bah c'est vrai qu'il y a des mises en situations. Mais c'est vrai que, quand on fait la mise en situation sur feuille, après on essaie de le faire en pratique du coup, au moins, comme ça, on voit comment ça se passe. Oui donc les 2 sont intéressants.</p>	
201 207	MFR	ACCT	<p>Ça dépend en fait. Moi je me dis, comme un peu l'habitude, c'est vrai... à vrai dire, je me suis occupée d'un monsieur avant qu'il parte en maison de retraite chez lui. Je me suis aussi occupée d'un couple avec ma mère et franchement, c'est comme si qu'on l'avait toujours fait. En fait, je ne veux pas dire que je ne l'ai pas vraiment appris, j'apprends juste les manières de faire correctement.</p> <p>Bah on voit... on fait la même chose mais on apprend mieux la pratique. On voit... comment on dit : Bah, il faut que j'améliore ça parce que c'est vrai que ça je ne le faisais pas. J'avais des choses à améliorer bah du coup-là je suis en train de les améliorer, je pourrais le refaire.</p>	LS
208 213	MFR	ACCT	<p>Dans les relations avec les autres, dans le groupe, ça fait partie aussi... on a des travaux de groupe. Ça se passe bien, on s'aide entre nous, on se dit : "Ca, il faudrait l'améliorer." Alors on essaie de l'améliorer. S'il y a vraiment une personne qui n'arrive pas, on l'aide jusqu'à ce qu'il arrive et puis on le pousse à y arriver, on ne le laisse pas dans le pétrin et puis dire : "Bah, t'y arrives pas, tant pis ce n'est pas grave." Non, il faut qu'il y ait tout le monde qui ait son diplôme, on pousse tout le monde à le faire. On est solidaire. Moi, je n'aime pas laisser les gens comme ça.</p>	LA
214 260	FOAD	R	<p>Dans les activités à distance, on va sur Walter, le fameux site Walter. C'est où est-ce qu'il y a les exercices en fait. Oui et il y a des cours qu'on ne fait pas ici, qu'on fait à distance. C'est vrai que c'est bien mais alors faut améliorer ce truc-là parce que des fois on a les exercices, des fois on ne les a pas. Alors, c'est vrai que, dans un sens, c'est bien quand je suis en formation avec ma mère parce qu'on fait des exercices ensemble, on se connecte en même temps et on voit un peu ce que l'on y arriver puisque ma mère, elle n'y arrive pas.</p> <p>Alors donc il y a des textes, il y a des vidéos et il y a des exercices donc, des fois, moi j'ai la vidéo et ma mère ne l'a pas. J'ai l'exercice mais elle ne l'a pas. C'est vrai qu'il y a un truc qui est... bon, est-ce que c'est le fait de pas avoir le même logiciel ? Est-ce que c'est le fait de pas avoir le même ordinateur ? la même tablette ? Ça, on n'en sait rien mais c'est vraiment très chiant parce qu'elle suit sur moi alors moi, je ne peux pas suivre de mon côté. Ce que j'ai fait c'est que l'anniversaire de ma mère c'est bientôt du coup je lui achète le cadeau d'anniversaire en avance pour voir un peu. J'ai pris la même marque de ma tablette que la sienne et ça ne le fait plus. Donc pour le moment, ça fonctionne. Pour le moment parce qu'on en avait parlé avec S., il y a en fait un problème. Bah oui voilà. Mais c'est vrai qu'on est beaucoup dans le groupe on va dire... C'est vrai que, du coup, on a créé un groupe entre nous et on s'est dit : "Est-ce que vous avez la vidéo</p>	

			<p>?" "Bah non, moi je ne l'ai pas." Il y aura plusieurs... "Bah si moi je l'ai !" C'est vrai que c'est vraiment compliqué, on ne sait pas c'était quoi la vidéo au final. C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses... Mais sinon c'est un bon site, au moins on peut faire les exercices, on suit bien, ça avance bien, ça ne veut pas... C'est juste les vidéos, les exercices. Des fois ils apparaissent, des fois ils n'apparaissent pas.</p> <p>Dans les activités à distance, là par exemple on travaille sur la personne âgée, du coup on a des contenus sur la personne âgée et la sécurité avec eux. Après, on a eu le module Petite enfance sur Walter. En fait, c'est organisé en lien avec la thématique qu'on travaille. Les ressources sont utiles parce que, des fois, en cours, on reprend ce qu'on a fait sur Walter. Comme on ne travaille pas vraiment sur la même chose, ils nous donnent Walter, comme ça on suit aussi un peu plus et comme ça, en cours, bah des fois elle nous pose des questions et elle nous dit : "Si, ça vous l'avez vu sur Walter." Bah oui, on a fait ça, ça se passe comme ça... Oui, on refait le lien entre les 2. Des fois, on travaille... Enfin, on ne travaille pas dessus mais comme on apprend sur Walter parce qu'il y a des textes à faire, faut retenir les choses parce qu'en cours on se concerte après, sans vraiment le vouloir, savoir, on se concerte... Quand je suis sur Walter, je vais reprendre des notes à côté parce que des fois j'ai besoin pour m'en souvenir. Oui, c'est ce qu'on fait avec ma mère, on prend des notes souvent parce que des fois les vidéos ce n'est pas toujours évident. Surtout que, dans la vidéo, c'est des mises en situation donc tu te dis : on va les faire en formation ? Il faut savoir vraiment les faire. Bon, il y en a qui ne doivent pas les regarder, il y en a qui ne prennent pas des notes, du coup ils sont un peu perdus mais c'est vrai que ça aide beaucoup à prendre des notes quand on fait à notre façon. Partout ça aide à prendre des notes. Même en cours, on a les fiches pratiques et tout. Mais c'est vrai que ça t'aide à prendre des notes parce que, comme ça, t'as tes mémos, tu retiens plus vite, tu retiens mieux. C'est vrai qu'il y a beaucoup de trucs... C'est une pratique que j'ai. Même en stage oui, ça arrive qu'on prenne des notes. Des fois, on n'a pas tout le temps le temps d'en prendre mais ça arrive de prendre des notes, oui. Surtout sur les pathologies des personnes âgées, sur leur âge, sur leur mode de vie, savoir comment ils se sentent, savoir s'ils ont souvent des soucis. J'ai un petit carnet et sur chaque personne c'est marqué le nom de la personne, son âge, machin, sa pathologie... et sur chaque personne, je fais ça en fait. Je marque son mode de vie, comment elle est, si ça va, si elle a souvent des soucis, des problèmes, si elle est souvent hospitalisée, savoir ses pathologies aussi. C'est pas des choses qu'on se communique entre nous, non, ça je le garde pour moi, pour savoir... parce que bah après c'est du professionnel donc faut pas divulguer les informations et donc voilà. Donc moi, ça, je garde pour moi, c'est pour mes stages.</p>	
261 263	FOAD	ACCT	Bah franchement, c'est comme en cours. En fait, c'est pareil. Ça ne change pas grand-chose à part que là c'est sur Internet. Il n'y a rien de particulier. Moi franchement, moi non ça va, je n'ai pas de mal à me mettre au travail. Je ne sais pas, je ne suis pas dérégulée donc ça va.	LS
264 279	SIT INT	EVAL	Le lundi même on arrive à 8h00, on fait le rapport direct. Comme ça, ça ne traîne pas, on ne s'inquiète pas parce que, des fois, on ne fait pas les règles, ils ne font pas les rapports devant nous. Alors tu te dis : bah ils ont fait quoi comme rapport ? Tu stresses tout le week-end et tu dis : vivement lundi matin qu'on sache en fait. Les évaluations ou le rapport de stage	DLM LS

			<p>sont faits la 2ème semaine de stage comme ça, on a le temps de faire la semaine, la première semaine, et après, la 2ème semaine, ils ont le temps de faire les rapports. Comme on est à domicile, ça ne se fait pas avec nous. Ça dépend en fait, parce que vous voyez, moi, mon rapport de stage, ce n'est pas ma tutrice qui l'a fait, c'est carrément la responsable de l'ADMR. C'est vrai que ce n'est pas... Moi, j'aime bien savoir ce que l'on dit, savoir si j'ai des choses à améliorer en plus parce que souvent, même si c'est l'étudiant qui le fait, ils ne vont pas dire : "Bah, t'as qu'à à améliorer." En fait, ils vont attendre que tu rentres de stage pour que nous, on nous le dise par rapport à la formatrice. Oui, alors que ce serait plus utile si c'était fait, voilà, parce que nous, on a encore une semaine. Je me dis : bah, je pourrais améliorer des choses le temps que j'y suis encore. C'est vrai que ce n'est pas évident.</p> <p>Il y a un moment pour dire ce qui a été retourné par nos tuteurs de stage finalement et nous dire aussi comment nous avons vécu les choses, savoir comment on s'est senti, savoir comment ça s'est passé, si on a bien aimé...</p>	LS
280 285	SIT INT	PROD	<p>Le dossier professionnel, on peut l'écrire quand on veut en fait. Il faut qu'il soit fini pour le mois de mai. Moi je ne l'ai pas encore fait c'est vrai, mais si je veux, je peux le faire là, ce soir, tout à l'heure, dès que je l'ai en tête ou on peut même le faire pendant le stage en fait. Il faut juste une activité à décrire. Donc sur chacun des stages c'est une activité significative du stage, c'est ça, oui, juste une activité de la journée ou juste une activité de ce qu'on a fait. J'écris juste ce qu'on a fait, si on a bien aimé ou pas, avec qui on était...</p>	LS
286 318	FORMATION	F CONV	<p>J'ai eu du soutien de mes tuteurs de stages. Là, la dernière tuteur que j'avais c'est vrai qu'elle m'a dit : "C'est dommage que je sois en vacances pendant tes stages sinon je t'aurais bien reprise. Tu es motivée..." Après, elle m'a dit aussi, par rapport aux toilettes forcément parce que je n'en ai pas fait, si j'étais capable de faire une toilette toute seule. Ben, pour l'instant non, je ne suis pas capable, je n'en ai pas fait donc c'est vrai... mais je ne vais pas dire oui je n'en ai jamais fait. Mais c'est vrai qu'ils t'encouragent parce qu'elle m'a dit : "Si t'es prête, on peut te prendre en juin juillet août..." Donc c'est vrai que c'est encourageant de dire ça.</p> <p>Enfin... comment on va dire ? elle me fait voir les choses que j'ai déjà appris en formation mais c'est vrai que c'est bien, comme ça je vois si eux ils font pareil ou pas parce que c'est pareil pour la réfection du lit, elle me dit : "Normalement on ne prend pas les draps avec les bouts arrondis, il faut prendre les draps plats." Je dis : "Oui, je sais, ça, on nous l'a appris." C'est vrai que ce n'est pas évident de mettre sur des matelas pneumatiques des draps avec le boulot élastique. Et dans l'accompagnement, ici, avec les formateurs, ils sont vraiment encourageants parce que moi, perso, je voulais arrêter la formation quand je n'ai pas eu mon 3ème stage. J'ai dit : "Si je n'ai pas de stage, j'arrête." Et elle m'a dit : "Non, il ne faut pas que t'arrêtes. Faut que tu continues. Cherche, continue, n'arrête rien, ne baisse pas les bras, tu vas y arriver, tu vas trouver." Et au final elle avait raison parce que j'ai trouvé mon stage. Elle ne m'a pas aidée. Bah j'ai demandé, parce que c'est vrai que je suis... mais ouais mais vous êtes marrants... enfin dans la tête... vous êtes marrantes parce que vous, vous dites de chercher et tout mais j'ai appelé partout, j'ai même été jusqu'à Blangy alors je n'ai pas de moyen de locomotion. C'est vrai que jusqu'à aller loin alors que tu ne sais pas comment faire et puis qu'on te dise non, c'est vrai qu'au bout d'un an tu dis : "Bah c'est bon, j'abandonne en fait." Et les filles m'ont dit : "Attends, t'as qu'à demander à</p>	

			<p>l'ADMR, je sais qu'ils prennent." C'est grâce aux filles de la formation. J'ai eu le numéro de l'ADMR, j'ai envoyé des mails et puis j'ai eu des réponses positives. Finalement, le groupe est là pour t'encourager.</p> <p>C'est vrai que, chez nous, pas de diplôme... Bah moi on m'a toujours dit : "T'as pas de diplôme, t'es nul". Moi, je dis ça parce que ça c'est ma soeur qui me l'a sorti avant qu'elle ne fugue de la maison. T'as pas de diplôme, t'es nulle, tu ne travailleras pas. Alors moi, comme elle est partie, je vais lui montrer que je ne suis pas nulle, que je vais y arriver.</p> <p>En tout cas ça fait une motivation. Ça fait 6 ans qu'elle est partie mais elle va revenir bientôt.</p> <p>Je ne sors pas vraiment donc je me dis : on s'en fiche en fait. Après si, j'ai des copines qui me disent : "Oui tu vas y arriver." Et c'est vrai que, quand je leur parle des CCF et que je leur dis : "Je vais passer mes CCF.", c'est : "Mais t'inquiète, on croit en toi, tu l'auras, fonce." C'est vrai qu'ils sont là, oui, donc ça aide quand même aussi.</p>	
319	FORMATION	ACCT	Je reste avec les mêmes relations depuis le début de la formation.	LA
320 334	FOAD	F CONV	<p>Une plateforme comme Walter, c'est utile par rapport à un parcours de formation. Au moins comme ça, c'est vrai qu'on a notre journée... Bon, comme ça, on n'est pas toute la journée assis sur une chaise, on peut être sur Walter à la maison mais on peut le faire pendant 1h00. Après, si on est fatigué ou si on a besoin de bouger, on en a marre d'être à la maison ou quoi que ce soit, c'est vrai qu'on peut sortir puis se connecter dessus mais on peut faire ça toute la journée en fait. Comme ça, tout au long de la semaine, même quand on rentre de la formation, on peut retourner dessus travailler comme ça. Bah c'est vrai que le vendredi, c'est vendredi qu'on est à distance. Si on le fait tout au long de la semaine, le vendredi, on est libre. Donc, au moins, comme ça, ouais c'est vrai qu'on n'est pas cloîtré chez nous à faire du Walter et dire : J'aimerais bien sortir alors que je suis chez moi.</p> <p>Au moins, ça te permet de gérer ton organisation.</p> <p>Surtout, là c'est pareil, le mercredi après-midi, on est à la maison. Pour les parents qui ont des enfants... moi je n'en ai pas... mais c'est vrai que, pour ma mère qui a mon petit frère derrière, il y a d'autres filles de la formation qui ont des enfants, c'est vrai que ça les laisse libres de s'occuper de leurs enfants. Ils ont leur temps en fait pour eux, pour leurs enfants, même la formatrice c'est mieux pour elle. Dans l'organisation, ça aide.</p>	
335 342	FORMATION	ACCT	<p>La formation ça peut nous amener au travail, ça peut... c'est vrai que c'est perso, c'est... comment dire ? On peut y arriver au moins comme ça. Grâce à la formation, on peut avoir du travail derrière. On n'a même pas fini la formation, on a déjà des propositions pour du travail, donc c'est vrai que c'est mieux. Ça ouvre des perspectives au niveau professionnel.</p> <p>Ça n'a pas changé l'image que je me fais de moi. Mais je crois en moi donc ça me pousse encore à croire en moi et puis, au moins, comme ça, je n'abandonne pas en fait. Je sais que je vais y arriver. Faut juste trouver les moyens pour y arriver.</p> <p>Ça me soutient quand même dans mes démarches.</p>	LS
343 356	FORMATION	ACCT	<p>La formation correspond à mes attentes. Il y a des choses que je ne m'attendais pas... C'est comment s'occuper d'une personne âgée, ça je ne savais pas. Moi je ne pensais pas qu'il y avait des toilettes. S'occuper des personnes âgées, pour moi c'était faire le ménage, faire les courses, s'occuper d'eux, les sortir et tout, mais les toilettes, ça je ne savais pas que ça faisait partie... Moi, je pensais plus que c'était l'aide-soignante qui faisait des toilettes. Bon c'est vrai que la plus grosse</p>	LM

			<p>partie des toilettes c'est les aide-soignantes, mais je ne savais pas qu'il y avait quand même une partie où est-ce que c'était nous.</p> <p>Maintenant, je sais que c'est une activité professionnelle parce que je me dis que c'est vrai que, quand tu vas chez une personne, tu dis : elle n'est pas lavée. Comment est-ce que cela se fait qu'elle n'est pas encore lavée ? C'est vrai que tout le monde n'est pas là au pied de tout le monde. Du coup, ça aide aussi les aides-soignants, on leur fait la plus grosse partie, pas vraiment la plus grosse mais si vous lavez juste le haut du corps, ben on leur lavera le haut du corps et puis, ça les avance un peu. Mais pour la personne, c'est quand même plus agréable. Et puis au moins, comme ça, elles ne sont pas sales. C'est logique.</p>	
357 365	FORMATION	ACCT	<p>Je me sens capable d'assumer ces activités. Pas tout parce que je n'ai pas... ça va venir mais ça revient toujours au même sujet : la toilette. Quand on n'a pas l'occasion de le faire, on peut pas apprendre mais, à priori, ça va venir.</p> <p>Il reste 15 jours de stage. C'est la semaine prochaine la dernière. Comme je vous en parlais tout à l'heure pour savoir comment ça allait vraiment se passer, la grosse CS on va dire, la grosse partie d'évaluation, ils nous ont dit qu'il n'y aura pas de grosse toilette. Donc c'est vrai que là on va apprendre les grosses toilettes mais simplement les apprendre en fait parce que ce n'est pas à nous de les apprendre, en fait. Parce que ce n'est pas central dans l'activité de l'ADVF quand même, c'est ça, c'est bien qu'on le sache.</p>	LS

Annexe 50 - Blanche

**** *Nom_Blanche *Sexe_F *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Orientation

1 28	PARCOURS		<p>Je m'appelle Blanche et j'ai 20 ans. Moi, de base, j'ai terminé mes années de lycée, j'ai passé mon Bac. Malheureusement, je ne l'ai pas obtenu. Après, j'ai fait un an à la Mission Locale et c'était un Bac scientifique. J'ai fait des stages en aide à domicile et après on m'a redirigée vers cette formation-là. A la Mission Locale, il fallait qu'on ait des projets et on les vérifie en fonction de nos stages et donc j'ai fait des stages à l'ADMR et ça m'a plu. Du coup, j'ai continué et puis j'ai intégré cette formation-là parce que ça me plaît. Au début, je ne savais pas, et je pense ne pas savoir encore tout de suite exactement mais, par exemple, déjà cet été on m'a proposé de faire des remplacements donc dans l'absolu j'aimerais bien continuer à l'ADMR ou dans une autre entreprise donc ce genre. Après, c'est vrai que pendant mes stages de petite enfance, j'aurais bien voulu continuer vers la petite enfance. Mais je pense qu'il y a moins de débouchés en ce moment. Et avec les stages à domicile, au final, je pense que je préfère quand même le domicile avec les personnes âgées. Dans tous les cas, je continuerai dans cette voie-là.</p> <p>J'ai une personne qui habite dans mon village qui y travaille, ouais, mais après pas personnellement, oui.</p> <p>J'avais déjà entendu parler du métier mais sinon non. Après, j'ai appris avec la mission locale à découvrir le métier d'aide à domicile. En fait, moi, de base quand j'ai passé mon Bac, j'aurais voulu faire de la médecine donc c'est vrai que j'étais un peu triste on va dire mais... comment dire ? mais après, quand j'ai intégré la formation là, ça m'a rassurée parce que je vois que j'aime bien et que même si je ne pars pas dans la médecine j'aurais quand même un métier qui me plaît. Donc ça me stressait quand même un peu parce que j'avais peur que ça ne me plaise pas et que je ne trouve pas ma voie mais au final, pas de problème.</p> <p>Je n'avais pas de crainte sur les stages et puis j'en avais déjà fait un peu.</p> <p>J'ai eu le choix entre différentes formations justement. J'avais, pour la formation d'aide-soignante, une place justement à D mais, au final, j'avais eu cette formation-là en même temps donc j'ai préféré faire celle-là pour la proximité parce que pour moi, au final, pour aller à D tous les jours c'était pas facile pour moi mais je ne regrette pas parce que j'aime bien et je me dis que même après, si j'ai mon diplôme je pourrais toujours évoluer, donc oui au final ça me plaît. Je ne regrette pas. C'est une première étape, de toute façon.</p>
29 32	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, j'avais déjà les contacts de l'ADMR vu que j'en avais déjà fait. Mais après, pour la petite enfance, c'était un peu plus compliqué parce que les assistantes maternelles, avec le COVID, ça ne prenait pas. C'était compliqué pour avoir des contacts. Moi, mon stage, je l'ai trouvé au dernier moment et je l'ai fait en bibliothèque. Donc c'était compliqué.</p>
33	STAGE	R	<p>Le premier stage, je l'ai fait à l'ADMR parce que normalement c'était en structure. Donc j'avais postulé dans les hôpitaux,</p>

38			les maisons de retraite, mais c'est pareil, avec le COVID, ils ne prenaient pas. Donc le premier stage à l'ADMR, le 2ème à la bibliothèque et le 3ème encore à l'ADMR. J'ai mobilisé des contacts que j'avais pris avant. La dame de mon village qui bosse à l'ADMR, je l'ai eue comme tuteur. Ça a aidé, ouais. Ce n'est pas forcément toujours évident de trouver des contacts. Du coup, elle m'a aidée donc c'était bien.	
39 43	FOAD	F CONV	L'idée d'avoir de la formation à distance dans la formation, ça ne m'a pas dérangée mais ça peut être bien pour certaines personnes. Je trouvais ça bien parce qu'on ne peut pas forcément être là tous les jours toute la semaine et donc ça nous permet d'avoir une journée dans la semaine chez nous. On peut faire autre chose en même temps que notre travail quand même. Mais bon, je trouve ça bien L'ordinateur ça va, on va dire que je le gère un minimum.	
44 49	STAGE	R	Finalement, comme activités, sur le premier et les 2 derniers que j'ai fait parce que je les ai faits à l'ADMR aussi, j'ai eu de l'entretien donc ménage chez les personnes, les toilettes donc tout ce qui est à domicile, voilà. Et après, quand je l'ai fait à la bibliothèque, la journée... enfin le matin et l'après-midi, je m'occupais de ranger la bibliothèque donc je n'avais pas grand-chose à faire mais le midi on allait à l'école pour le côté petite enfance et on faisait... on surveillait pendant la récréation et on faisait la cantine, donc je passais avec les chariots et je donnais à manger aux enfants.	
50 63	STAGE	F CHOIX	L'activité que j'ai préférée, finalement, moi, parmi tous les stages par exemple à l'ADMR, je préfère le côté plutôt social qu'entretien parce que je préfère parler et m'occuper personnellement des personnes plutôt que de faire le ménage. Donc je préfère que ce soit... c'est plus intéressant. La petite enfance, ce n'est pas que je n'ai pas aimé mais je n'avais pas beaucoup de petite enfance en fait, donc je n'ai pas pu découvrir plus que ça. Oui, c'est ça. C'est... ouais... Malheureusement, je n'ai pas pu. J'ai le sentiment d'être le plus en réussite dans les activités... Par exemple, là, dans mes derniers stages, j'ai fait beaucoup de toilettes et de lève-personne. Et on m'a dit que c'était très bien donc je pense que je suis assez bonne dans ce domaine-là, on va dire. Et puis ça me plaît donc je mets mon cœur à réussir. J'aime bien. Il n'y avait pas d'activités que je n'ai pas eu l'occasion de faire non parce que je faisais tout avec ma tutrice donc on ne me laissait pas de côté. Oui, je faisais tout avec elle. Il n'y a rien que je ne me sente pas à l'aise mais pas... C'est l'entretien, ça me plaît moins mais enfin je le fais, j'y arrive quand même, y'a pas de problème. C'est plus une question de goût, pas une question de capacités à faire non mais sinon je n'ai pas de problème niveau capacités.	
64 72	STAGE	ACCT	Je pense que je suis en réussite par rapport aux capacités de la formation. Après, le seul problème pour moi pendant mes stages, c'est la communication. Quand on me reproche de pas parler assez fort déjà avec les personnes et je suis timide de base. Donc ça, je m'améliore au fur et à mesure. Je ne suis pas timide avec ma tutrice. Enfin au début oui, mais après, comme on apprend à se connaître... En fait, quand je rencontre les personnes au début oui je suis très timide mais après, quand je commence à connaître et que je me sens bien, ça passe tout seul. Il faut un temps d'adaptation en fait. Oui, donc ça c'est vrai que c'est peut-être un peu difficile comme tu changes... Il y a des personnes c'est tout le temps les	

			mêmes et puis il y en a ça change. Après, c'est un travail à faire sur moi. Tout s'apprend aussi. Et ça progresse. Oui, oui.	
73 81	STAGE	F CONV	<p>Ce qui aide pour réussir le stage, c'est les cours qu'on a, ça nous aide beaucoup je trouve parce qu'on a les bases. Rien que ça. Déjà on peut faire au mieux et faire bien ce qu'on fait. Et après, c'est personnel. Enfin chacun met tout du sien, je trouve. Et si on est déterminé, après ça va. Il faut avoir le coeur à ce métier parce que c'est quand même un métier difficile mais après, si c'est vraiment ce qu'on veut faire...</p> <p>C'est important, le rôle du tuteur. Moi elle m'a beaucoup appris quand même parce que même avant ici, avant d'apprendre la toilette et le lève-personne, elle me l'a appris et quand je suis revenue là, je le savais déjà en fait. Donc ouais, ça nous apprend beaucoup. Mais c'est les 2. Finalement, ouais, la combinaison des 2 c'est ce que... c'est parfait je trouve.</p>	
82 90	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis de découvrir des choses sur moi-même, je pense. Par exemple, pendant les toilettes, moi avant, je pensais que ça allait me gêner et en fait pas du tout. Surtout, par exemple, j'ai fait des toilettes pour hommes. Et même la tutrice, la formatrice plutôt, pensait qu'en fonction de mon caractère ça allait me gêner mais pas du tout. En fait, j'ai découvert qu'en fait je peux aller outre mes limites, on va dire. C'est bien de découvrir ça. Enfin, ça permet de changer un peu mon caractère aussi parce que, vu que je suis très timide, bah je vois que je peux m'améliorer. C'est... voilà. C'est cool. Ce qu'on me dit à chaque fois mais c'est vrai qu'avant je n'arrivais pas... à changer. Enfin, comment dire ? Même moi, quand je ne connais pas les personnes, je ne parle pas et je suis très renfermée. En tout cas, parler en fait. Faut que je me force un peu mais après ça passe tout seul.</p>	LS
91 95	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris sur mes relations avec les autres sûrement mais je sais, par exemple, j'avais beaucoup moins de contact, on va dire, avec les personnes quand j'étais au lycée. Par exemple, y'a des personnes plus âgées que moi et je m'entends beaucoup mieux qu'avec les gens avec qui j'étais au lycée. En fait, je ne sais pas... peut-être qu'en grandissant... Ici, on veut tous être un peu dans le même métier, je pense que ça aide. Je suis sûre. Je pense.</p>	LA
96 101	STAGE	ACCT	<p>Les stages m'ont permis d'apprendre des choses sur le métier, oui, parce que j'ai tout appris justement. Sur le secteur professionnel, oui et non, enfin... Bah c'est la première fois que je travaillais on va dire, même si je ne suis pas salariée donc oui ça m'a appris. Le secteur du travail, les horaires, oui, voilà. Les responsabilités.</p> <p>J'ai mon permis. C'est important parce que ce n'est pas évident. Je l'ai eu il n'y a pas si longtemps que ça. Ça fait partie des choses...</p>	LM
102 105	MFR	R	<p>Au centre de formation, on fait de la théorie. Déjà, on reste... surtout la matinée, on fait de la théorie donc on a des feuilles et on lit, on a des exercices. Et l'après-midi, on est plus pratique, donc sur les différents types de pratiques. C'est bien parce qu'on voit d'abord la théorie puis après on fait la pratique. Au moins on combine les 2 et ça permet de mieux apprendre.</p>	
106 115	MFR	F CHOIX	<p>Il y a des activités que je préfère. Par exemple, en ce moment, on fait le thème de la personne aidée donc je préfère ça que... ben justement, on a commencé par le thème de l'entretien donc je préfère ce thème-là en fait. Ça correspond aussi plus à ce que j'aime faire sur le terrain. A la fois c'est cohérent, logique.</p>	

			<p>Dans les activités au centre, je n'ai pas d'activité où je pense plus réussir. Non, je ne pense pas réussir tout non plus mais il y a des pratiques oui, genre justement le lève-personne et après hier on a fait le capiluve, bon ce n'était pas parfait. Donc bon après faut s'entraîner, voilà.</p> <p>Moi, les ressources qui me paraissent utiles, c'est la combinaison des supports papier et de ce qu'on fait en pratique, bah moi les 2 ça... la combinaison c'est ce qu'il me faut, je trouve, quand même un support écrit et la pratique et ça permet de mettre en pratique l'écrit, donc il me faut les 2 je pense.</p>	
116 123	MFR	ACCT	<p>Je n'ai pas vraiment fait attention si les activités m'apprennent sur moi-même en fait parce qu'en stage on travaille vraiment. Ici, c'est plus des pratiques... C'est pas... comment dire ? ce n'est pas comme en stage. Donc je pense que ce qu'on met en pratique ici, on le met en stage et moi je m'en aperçois plus en stage en fait. Oui, finalement c'est lié. La relation avec les gens du groupe, on s'entend tous bien ouais et on s'aide beaucoup, donc... on est un bon groupe. Donc c'est plutôt un soutien. Des fois, le groupe, ce n'est pas forcément un soutien. On est tous en train de s'entraider et si on a une question, on peut se la poser entre nous. Même pour les révisions, on est soudés on va dire, ça aide beaucoup. On n'est pas en concurrence.</p>	LS
124 127	MFR	F CONV	<p>En formation à distance, on a une plateforme Walter. Et on a des exercices sur la plateforme-là. Bon après, c'est vrai que niveau problème, quand par exemple M., notre formatrice, elle a été en situation de COVID, on était à distance pendant une semaine et il y a eu pas mal de problèmes avec la plateforme donc c'était plus compliqué.</p>	
128 138	FOAD	R	<p>En fait, nous les exercices, on n'a pas... il y a des vidéos par exemple qui ne voulaient pas s'ouvrir, y'a des exercices on ne pouvait pas... rien faire en fait. Donc voilà, en fait, c'est les problèmes des exercices. C'est plus des problèmes informatiques.</p> <p>On fait un dossier professionnel pour les stages. Moi j'ai juste le dernier stage à rajouter mais sinon on avait tout mis à jour avec la formatrice donc... Et, dans ces activités à distance, en dehors des problèmes informatiques, j'apprends avec les activités à distance mais il faut prendre des notes parce que, vu que tout est informatique, on n'a pas de support papier. Moi je prends des notes donc je refais mes cours avec moi-même mais sinon, si on ne prend pas des notes, je ne pense pas vraiment retenir. Oui, ça ne reste pas forcément. Après, les personnes qui n'ont pas besoin vraiment de support papier peuvent y arriver je pense mais moi, je préfère avoir un support papier pour bien tout revoir.</p>	
139 144	FOAD	ACCT	<p>Ça permet de savoir comment j'apprends parce que moi je suis plus... En fait, j'ai un mélange de tout parce que des fois je retiens plus à l'écoute mais, par exemple, pour les pratiques, faut que je pratique et que je vois aussi. Quitte à voir d'autres faire donc les activités qu'on fait ici ou de voir la tutrice de stage faire ou des choses comme ça. Ici, quand on les pratique, on passe tous un par un donc on peut tous s'observer. Moi ça m'apprend. Et puis après, quand on fait la théorie ben l'écoute, je retiens bien l'écoute aussi. Oui, c'est important.</p>	LS
145 169	FOAD	F CONV	<p>Les activités à distance, ce n'est pas difficile mais il faut juste bien tout lire les documents et comprendre. Si on ne comprend pas, c'est plus compliqué mais quand on lit bien et qu'on comprend après ça va je trouve. Le temps qu'on y passe, ça dépend du contenu. En après, souvent c'est plutôt rapide mais après je prends des notes en même temps donc</p>	

			<p>ça prend quand même plus de temps que si on ne prenait pas de notes.</p> <p>Ça ne prend pas toute la journée et puis souvent on a plusieurs semaines pour le faire, donc on peut partager un peu le travail.</p> <p>Quand on est en stage, on n'a pas à faire entre 2. C'est pendant les périodes de formation. Par exemple, vendredi, on en avait une partie à faire puis on a terminé pour vendredi il y a une semaine pour réaliser le bout du parcours par exemple sur la nutrition. Oui, c'est divisé sur plusieurs semaines mais, en stage, on a juste nos stages à faire. Il y a juste nos DP à faire.</p> <p>Ce sont des écrits qu'on réalise un peu comme on veut. On peut les faire la semaine par exemple mais il faut que ce soit terminé le vendredi.</p> <p>Parmi les ressources sur Walter, on a fait l'alimentation donc on a vu les nutriments, les groupes d'aliments, comment nourrir cette personne en fonction de leur pathologie. Donc ça, c'est des choses qu'on ne voit pas forcément là, donc ça c'est bien. Et après on avait vu... Sur la petite enfance pareil en fait, tout ce qui est biberon, tout ça donc... Mais en fait tout ce qu'on fait c'est utile parce que c'est un complément de ce qu'on fait ici. Donc faut compléter, oui.</p> <p>Après, y'a des choses que j'ai trouvé plus utiles que d'autres comme tout ce qui est alimentation par exemple. Il y a des trucs que je ne savais pas donc... oui, donc ça c'est intéressant.</p> <p>Je n'ai pas spécialement appris sur moi-même avec les activités à distance parce que quand j'étais en cours, j'en faisais aussi chez moi donc... C'est juste que chez nous faut vraiment de se mettre dedans, ce n'est pas tout le temps.</p> <p>Il faut s'organiser, regarder pour prendre des notes et puis gérer son temps quand même parce que... oui, un peu.</p>	
170 181	SIT INT	RETOUR	<p>Il y a des activités qui font du lien. Par exemple, le jeudi, on fait les cours de cuisine, ça revient à l'alimentation donc on apprend même en fonction des pathologies. Donc ouais, c'est un complément aussi et comme au jour de l'examen on aura de la cuisine, on apprend les bases en fait.</p> <p>Il y a des temps, quand on revient de stage, où on échange sur ce qu'on a fait. Le lundi, quand on revient, toute la matinée, on fait les rapports de stage et ça c'est intéressant.</p> <p>C'est important. Moi je trouve que oui, c'est important parce qu'on peut voir notre évolution en fait en fonction des profils des stages. Et même moi ça m'intéresse de savoir pour les autres, ce qu'ils ont fait et... parce que, par exemple, en stage, il y en a qui ont fait des capiluves et moi je n'en ai pas fait. Du coup, là, on l'apprend mais je vois qu'il y a des choses qu'en fait je ne connais pas encore.</p> <p>On parle de ce qui a été difficile. Mais je n'ai pas eu besoin, pas encore, non. Il y en a qui c'est arrivé. Il y a un garçon. Il a eu un décès je crois. Bon après, je ne sais pas si ça lui a fait du bien d'en parler ici, mais il nous l'a raconté. Mais moi, tout s'est bien passé, je n'ai pas eu de problème. Enfin je n'ai pas...</p>	LS LA LM
182 190	SIT INT	EVAL	<p>Notre formatrice appelle les tuteurs de stage et après elle nous rapporte ce qui a été dit et donc on nous dit ce qui est à améliorer pour après l'améliorer pour parfaire encore le même cycle.</p> <p>Après, moi par exemple, j'ai un stage. Ma formatrice a appelé ma tutrice, j'étais à côté mais moi je participe pas.</p>	LM DLS

			Normalement, on nous avait parlé d'une fiche d'évaluation de stage mais sur Walter, la plateforme, en fait on n'en a pas. Personne ne l'a eu en fait. Le tuteur et la formatrice qui le font à l'oral. Donc, mais c'est tout. Puis après on fait nos DP en fait. Quand S. Noël est venue nous faire la présentation de Walter, on l'avait vue mais après on l'avait recherché, on ne l'a pas. Parce que j'en avais déjà parlé à une fille mais c'est pareil, y'a personne qui l'a fait.	DLM
191 202	FORMATION	F CONV	J'ai été accompagnée et aidée. Déjà, pendant mes stages, il y a beaucoup de personnes chez qui j'allais qui m'encourageaient, qui disaient que je faisais du bon travail donc ça c'est encourageant, ça fait plaisir. Même ma tutrice. Et puis après, par exemple, chez moi, mon père me demande si ça se passe bien. Donc oui, enfin, on m'encourage quand même, on m'aide à réussir. Puis il m'aide à avoir un diplôme, il m'aide à réviser. Mon père et mon copain voilà, mais c'est important. Moi ça va. De mon côté, ça se passe bien La formatrice accompagne et même les autres ils sont bienveillants en fait. On s'aide entre nous, donc à la fois les membres du groupe et la formatrice. Dès qu'on fait quelque chose de bien, on s'encourage entre nous quand on fait les pratiques. Même par exemple, si on fait quelque chose de mal ou qu'on oublie quelque chose, ils viennent nous le dire mais gentiment. Ce n'est pas méchant donc normalement ils nous permettent de rectifier. On s'aide beaucoup. Ça va.	
203 208	FORMATION	ACCT	Mes tuteurs, je peux les avoir par messages par exemple donc elles peuvent me donner des conseils mais je n'ai pas vraiment contact tous les jours non plus avec elles. Mais après là, les autres personnes du groupe, bah on a un groupe par exemple sur Messenger donc de partage, on parle... donc oui on s'aide encore. Même en dehors des heures de formation. Oui, on partage beaucoup. On ne se voit pas forcément, en dehors, non, pas forcément. Moi je sais qu'il y en a oui, genre les 2 garçons. Mais sinon, on a quand même contact quasiment tous les jours.	LA
209 213	FORMATION	F CONV	Pour moi y'a pas de problème d'utilisation de la plateforme. Après, faut avoir des bases en informatique. Mais après, ouais, S. elle était venue nous expliquer donc dès que c'est bien expliqué après il faut se faire la main dessus. Voilà, ça fait quelques mois qu'on est dessus donc on maîtrise. Oui, normalement, c'est bon. Oui, mais finalement, mais ce n'est pas forcément très compliqué, non, ça va encore.	
209 217	FORMATION	ACCT	Je sais si ces activités apportent quelque chose dans mon parcours. Je pense que oui mais je ne saurais pas l'expliquer en fait. Bon, ça nous apporte des trucs qu'on... enfin ici on ne peut pas vraiment tout voir. Donc sur la plateforme on a des choses en plus. Mais... Je ne sais pas quoi dire plus.	
218 233	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon développement personnel parce que... comment dire ? Déjà, rien qu'au niveau de ma timidité et déjà que je suis renfermée de base donc là je m'ouvre un peu plus aux gens. Donc rien que ça, pour moi, c'est beaucoup. Parce que ça m'empêchait de faire des choses avant parce que je ne parlais à personne. J'avais toujours un souci de faire en société. Quand on est dans des groupes, je me mettais toujours tout derrière. Bah, je reste toute seule tout le temps en fait mais maintenant je le fais moins parce que rien que là au début j'étais timide et je ne parlais pas	LS

			<p>mais maintenant voilà, je parle à tout le monde. Y'a pas de problème.</p> <p>En termes de développement personnel, il y a.... rien que le fait de prendre sur moi, par exemple en stage ou des choses genre par exemple pendant la toilette, faut prendre sur soi des fois. Même avec les personnes, les personnes pas très aimables, et parce que même si je suis très renfermée, j'ai quand même un gros caractère et il ne faut pas les envoyer paître non plus quoi. Donc ouais faut prendre sur soi. Le contrôle de soi ou la maîtrise. Ouais un peu plus. Je me contrôle un peu plus on va dire parce que je suis très émotive aussi. Des moments, dès qu'on dit quelque chose de mal ou un petit reproche ça me fait du mal en fait. Mais il ne faut pas... Faut prendre sur soi en fait. Et j'arrive plus à recevoir ça, à prendre en compte pour progresser parce que oui, justement, on apprend que parfois les personnes ne le font pas exprès et je ne le savais pas forcément et on comprend.</p>	
234 239	FORMATION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement professionnel, parce que moi je ne connaissais pas le monde du travail vraiment avant ça donc ça m'apprend tout en fait. La formation a répondu à mes attentes. Je voulais quand même vérifier si on est avec tout ce qu'on apprend, si vraiment c'était ce que je voulais faire, si ça me plaisait donc c'est toujours validé. Et je pense que j'aimerais bien rester dans cette voie-là et dans tous les cas je pourrais, si jamais je le voulais, évoluer. Je pourrais toujours monter et continuer dans les études.</p>	LM
240 254	FORMATION	ACCT	<p>Aujourd'hui, par rapport aux compétences du métier d'ADVF, il y a encore des choses que je pense que je ne pourrais pas encore faire toute seule parce qu'on a encore des choses à apprendre, mais je pense que ouais. Ma tutrice m'a dit que je pourrais travailler sans problème déjà tout de suite. Ça fait plaisir d'entendre ça. On voit qu'au moins on n'apprend pas pour rien.</p> <p>Je suis un peu fière de moi parce que justement quand je n'ai pas eu mon Bac, je n'étais pas contente et je me sentais un peu comme une chaussette sans être vulgaire.</p> <p>Les gens font des expressions mais non mais je me sentais incapable, on va dire. Mais voir que là on a passé 2 ECF par exemple et que j'ai eu les 2 ça fait plaisir et je vois que je peux faire des choses bien quand même.</p> <p>Ça aide sur ma confiance en moi parce que, de base, je n'ai pas confiance en moi du tout. La formation sera une étape importante parce que si j'ai mon diplôme, ça sera mon premier diplôme que j'aurais et ça sera un tremplin. Par exemple, si je veux continuer, ça sera mon métier pour tout le temps. Et même si je vais évoluer, elle sera quand même un tremplin parce que si je n'ai pas ça, je ne pense pas que je pourrais évoluer. Enfin, il faut quand même une base donc ça pourrait me permettre d'évoluer.</p>	LS

Annexe 51 - Augustin

**** *Nom_Augustin *Sexe_M *Age_2029 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Insertion

1 38	PARCOURS	<p>Je m'appelle Augustin, j'ai 24 ans, je suis en remplacement à l'hôpital d'Eu. Et puis je fais cette formation pour commencer une autre formation l'année prochaine en tant qu'aide-soignant. Je travaille quand on m'appelle, donc je suis juste en remplacement en fait. Juste s'il y a besoin. Ça dépend si c'est le week-end ou la semaine. Avant cette formation, j'ai fait de la boulangerie, j'ai fait une formation de boulangerie. Juste avant la boulangerie, j'ai fait une formation de boucherie mais la boucherie ça ne m'a pas plu du tout, donc boulangerie, j'ai fait un an et demi, un CAP.</p> <p>Au mois d'août, je vais à Lourdes avec le diocèse de R où je suis bénévole. J'aime bien m'occuper des personnes âgées surtout. Et puis il y a 2 ans, j'ai fait un service civique dans Le Château Blanc à Arques-la-Bataille dans le milieu du handicap pour amener les personnes handicapées au sport.</p> <p>Les remplacements, c'est depuis l'année dernière en fait parce que j'étais en remplacement pendant 3 semaines en logistique à l'hôpital. Et puis après la chef de nuit a vu comment je travaillais donc elle a eu besoin de moi pendant un mois, au mois de septembre. Depuis, je suis appelé régulièrement en fait.</p> <p>C'est ma chef de nuit qui m'a dit qu'il fallait que j'aie un diplôme avant de commencer ma formation d'aide-soignant avant que je puisse rester à l'hôpital, en fait. C'est elle qui m'a orienté vers ça. Elle connaissait cette formation. Et puis des fois elle m'appelle pour savoir si la formation se passe bien ou quoi que ce soit. Et après la dame, je la connais aussi, donc je la connais à l'extérieur. C'est la mère d'un mec qui était en cours avec ma soeur.</p> <p>Mon projet, derrière, c'est de poursuivre avec la formation aide-soignant et travailler à l'hôpital en fait, c'est ça.</p> <p>Avant j'étais en contrat avec l'hôpital en CDD et puis après je fais une semaine à Lourdes en fait au mois d'août. Du bénévolat.</p> <p>Les activités à l'hôpital dépendaient du contrat que j'avais. Si ma chef m'appellait pour les nuits, je faisais les nuits donc je m'occupais des personnes quand qu'on m'appelait en fait. Et puis, enfin, pas ce stage-là mais le stage d'avant, parce qu'ils avaient besoin, parce qu'on en avait une qui avait le COVID donc je veux bien remplacer et puis après le stage, j'ai chopé le COVID à cause de ça. Mais après, il y avait mes parents aussi qui l'ont eu donc oui je ne suis pas passé au travers. Ça fait 2 ans que je ne l'avais pas eu.</p> <p>Au début de la formation, j'étais content et puis après, quand la formation a commencé, j'étais content parce que j'avais quand même quelqu'un avec moi parce que je connaissais déjà Kylian. Mais sinon, après, je ne connaissais personne d'autre. Donc ça, ça allait quand même. Enfin, au début oui et puis après il y a eu des petits... des petits incidents avec une stagiaire qui est avec nous. En gros, je suis sorti avec et ça s'est très mal passé. C'est compliqué. Maintenant, ça va mieux. J'avais la crainte de passer les examens déjà parce que je stresse beaucoup et puis, le stress, ça me paralyse. Au début.</p>	
---------	----------	--	--

			<p>Donc là, avec l'examen, enfin le grand examen qui arrive, je stresse un peu. Parce qu'avant les formations que j'ai faites, je ne les ai pas finies. Je n'ai pas encore passé d'examen. Après, j'ai ma chef qui va tout faire pour m'aider aussi. Moi, je préfère plus la pratique que l'oral parce que je n'aime pas beaucoup parler de base.</p>	
39 52	STAGE	F CHOIX	<p>Les 3 stages, je les ai tous faits à l'hôpital donc en fait j'ai changé de service à l'intérieur de l'hôpital. Le premier stage, je l'ai fait en buanderie donc faire le linge et tout. Le 2ème, je l'ai fait au pavillon Isabelle au premier étage à l'hôpital en EHPAD. Et puis le 3ème, je l'ai fait au pays d'Eu. Avec les enfants j'ai fait, mais je l'ai fait avec ma mère qui est assistante maternelle parce que j'avais demandé à tout le monde et puis tout le monde refusait à cause du COVID. Donc j'ai demandé à ma mère et puis ma mère m'a dit oui. Même si au début je ne voulais pas. Et puis j'avais demandé aux écoles aussi mais ils ont refusé. C'est les relations que j'avais avant qui m'ont facilité pour trouver le stage. Vu que je les ai bien dépannés à l'hôpital ils m'ont dit : "On va te dépanner pour ta formation." Je n'ai pas essayé d'aller ailleurs, en gros non parce que je sais que je vais peut-être avoir ma place à l'hôpital donc je préfère faire tout à l'hôpital. En fait je n'ai pas trop envie de perdre ma place. Il y en a 6 qui partent en retraite dans pas longtemps, dont 3 de nuit qui partent en retraite. Je vais déposer mon CV et puis ma lettre de motivation... Je préfère travailler de nuit que de jour. Déjà, les aides-soignants sont largement mieux que ceux de la journée. On peut parler à tout le monde en fait.</p>	
53 59	FOAD	F CONV	<p>Quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, ce n'était pas trop mon truc parce que j'étais en train de passer mon permis, donc mon code, et à cause de la formation à distance, je peux plus trop le faire parce que j'ai plus beaucoup de temps pour ça. C'est sur l'ordinateur. Je le fais le soir et puis le soir, si je l'ai fait je suis fatigué. Je fais la formation à distance le soir au lieu de faire mon code. J'ai plus le temps de réviser. Avoir des activités de formation à réaliser, c'est un peu compliqué pour faire mon code. Je n'avais pas de crainte par rapport à l'utilisation de l'ordinateur.</p>	
60 68	STAGE	R	<p>Dans les stages, je faisais les toilettes, je m'occupais des personnes âgées quand... enfin, quand j'avais mon temps libre, j'allais jouer avec eux au UNO par exemple et puis sinon je leur donnais à manger, tout ce qu'on peut trouver dans un EHPAD. Et puis des fois, j'allais parler aussi avec eux dans la chambre quand ils avaient besoin de parler. Et en buanderie, je pliais le linge, je repassais... Enfin je repassais quand il y avait la table à repasser qui fonctionnait parce que des fois... C'est une ancienne table à repasser en fait. C'est une grande table. Et puis bon, après, je montais dans les étages, on mettait le linge. Et après, chez ma mère, je m'occupais des petits, je jouais avec eux. Je faisais... comment dire ? Il y a un jeu où on doit trouver les mêmes cartes, le mémo. Je jouais avec eux quand ils pouvaient le faire. Les petits de 5-6 ans, ils jouent à ça donc je joue un peu avec eux.</p>	
69	STAGE	F CHOIX	<p>Les activités que j'ai le plus appréciées, c'est m'occuper des personnes âgées. Oui, depuis que ma grand-mère est décédée,</p>	

73			c'est ce que je veux faire. Dans les activités que je préfère avec eux, c'est les amener au jeu, parler un peu avec eux et leur faire leur toilette. Oui, plutôt les activités d'aide-soignant, ça correspond bien à ce que je veux faire après. Avoir ces activités-là au travers des stages, ça m'a aidé à consolider mon projet.	
74 95	Sit int	EVAL	<p>La tutrice au premier stage ce n'était pas celle que je connaissais. C'était une autre, celle qui travaille en buanderie avec moi. Pour le 2ème stage, c'était ma mère. Pour le 3ème stage, c'était une dame qui était au pavillon... enfin dans les étages de l'EHPAD. Et puis le dernier c'était pareil</p> <p>Ce sont les aides-soignants qui travaillent avec moi en fait qui ont fait l'évaluation. Elles ont dit que ça se passait bien et puis ils ont même appelé mon chef à chaque fois. Et puis il y a mon chef de nuit. Il m'a dit que c'est très bien. Et qu'il n'avait rien à dire sur moi.</p> <p>C'était conforme à ce que j'avais ressenti, de ce que je percevais de ma réussite. Et puis après je faisais mon travail, je ne faisais pas ce qu'ils me disaient de ne pas faire. En stage, je faisais tout ce que je faisais quand j'étais en contrat. Donc j'avais presque rien à demander. Oui, parce que j'avais des personnes à m'occuper et je m'occupais d'eux tout seul.</p> <p>Je connais presque tous les résidents, je ne vais pas dire tout le monde mais quelques-uns que je connais beaucoup.</p> <p>Ce qui aide à réussir le stage, déjà... Au début, l'aide-soignante qui m'expliquait ce que je devais faire et puis juste derrière il me disait de faire ce que je devais faire. L'explication et la mise en pratique. Et puis après, la personne d'après c'est moi qui le faisais tout seul. Mais au début elle était avec moi en train de travailler et puis après c'est moi qui faisais tout seul. Donc elle me laissait facilement faire les personnes qu'elle me donnait à faire en fait parce qu'elle me disait les noms et puis j'allais faire leur toilette... J'allais faire ce qu'il demandait. Il y a juste quelques personnes que je n'avais pas le droit de faire parce qu'ils ne voulaient pas que je le fasse donc... Mais après, je n'ai pas cherché à comprendre, voilà. Après, moi, je sais pourquoi, mais c'est parce que j'étais un gars, c'est pour ça. Ils n'ont pas l'habitude, c'est des femmes qui ne voulaient pas. C'est compliqué pour eux parce que je suis le seul mec qui travaille dans les étages.</p>	LM LS LA LM
96 97	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même. Je me sens largement mieux quand je suis au boulot en fait. Je suis plus heureux quand je suis au boulot.	LS
98 100	STAGE	ACCT	Les stages m'ont permis de mieux connaître le métier parce que j'ai plus d'expérience. Parce qu'à la fois c'est la même structure. Et puis après m'occuper des personnes âgées aussi parce que quand je vais à Lourdes, je m'occupe des personnes âgées et des personnes handicapées.	LM
101 106	MFR	R	<p>En formation à la MFR, on pratique. En ce moment, on fait capiluve et on a fait pédiluve la semaine dernière je crois. Je préfère plus la pratique en fait. Je préfère pratiquer que... On a l'écrit aussi. Ce n'est pas trop mon truc. Enfin, à part qu'on parle des personnes âgées, j'y arrive un peu mieux qu'avant.</p> <p>L'écrit, c'est des cours, des textes à lire... Bah, après on écrit aussi, on échange aussi quand on fait l'exercice en fait. On fait l'exercice nous-mêmes et on les corrige à la main ou après en groupe.</p>	
107 126	MFR	F CONV	Faire les cours, ce n'est pas trop mon truc en fait. Je préfère plus pratiquer, c'est mieux. Je préfère plus la pratique, il n'y a pas assez de pratique. J'aimerais bien en avoir plus.	

			<p>Je trouve difficile finalement... déjà j'ai des problèmes de compréhension donc c'est ça qui me perturbe en fait, de compréhension. Plus de l'écrit. C'est un peu compliqué, ouais. Je préfère que ce soit un petit groupe qu'un groupe de 20 personnes. Je ne parle pas.</p> <p>Là, j'arrive quand même à suivre parce que, quand je ne comprends pas, je redemande à M.</p> <p>J'ai toujours quelqu'un qui peut m'aider, soit dans le groupe, soit la formatrice ou sinon j'essaie de comprendre moi-même. Donc c'est plus difficile, mais ça va quand même. Là, c'est sur les personnes âgées donc c'est plus facile pour moi en fait. Parce que je travaille dedans donc c'est pour ça. Il y a moins d'informations nouvelles donc c'est un peu plus facile.</p> <p>Dans ma famille, ça dépend parce qu'il y a des problèmes de famille en ce moment donc ils sont occupés. Je ne veux pas m'en occuper parce que, si je m'en occupe, ça va mal finir. Je préfère me concentrer sur la formation. Ma tante me soutient des fois, c'est tout. Mes amis, il n'y a que jeudi soir, vendredi soir et le samedi soir qu'on parle. Et puis on sort en même temps, donc je ne préfère pas en fait, ce n'est pas le moment.</p> <p>J'en parle... si, ça dépend. Ça dépend si je sors vraiment enfin faire la fête ou si je veux boire un verre avec un pote. Si je bois un verre avec un pote, je peux en discuter. Dans les activités à la MFR par rapport à mon projet professionnel je trouve utile ce qu'on voit avec les personnes âgées. Tout ce qui est contenu, informations... c'est ce qui concerne les personnes âgées.</p>	
127 128	MFR	ACCT	<p>Dans les activités, j'ai appris juste un peu la manière d'apprendre. En gros, je réécris en fait pour apprendre. Je réécris plus le week-end quand je suis chez moi. Je réécris juste ce qu'on a à apprendre.</p>	LS
129 137	FOAD	R	<p>Dans les activités à distance sur Walter, en gros je fais sur Walter les exercices qu'on a à faire ici. Des fois, il n'y a rien de compliqué parce que j'arrive à me concentrer quand il n'y a personne à la maison. Mais s'il y a du monde à la maison, j'arrive moins en fait. Vu que comme ma mère est assistante maternelle, c'est un peu compliqué pour moi de faire le vendredi toute la journée.</p> <p>Le dossier professionnel, le DP, c'est ce qu'on fait en stage. En fait, quand je fais Walter, je le fais en même temps, en fait. Et donc ça, ça va. Je n'aime pas trop l'écriture mais ça, ça va, c'est sur l'ordinateur ça va. Ce qui est compliqué, c'est plus apprendre en fait qui est plus compliqué pour moi en fait. La mémorisation. Ce n'est pas forcément... Surtout tous les symptômes qu'on a à apprendre. A l'hôpital, il n'y en a pas énormément en fait, à l'EHPAD. Il n'y en a pas énormément en fait.</p>	
138 143	FOAD	F CHOIX	<p>Je n'ai pas d'activité de formation où je me sens plus à l'aise, c'est pareil ouais mais globalement ça va.</p> <p>Il y a des activités à distance qui me paraissent utiles ou importantes pour la formation. Déjà, les aliments pour ceux qui ont des maladies, c'est ce qu'il faut que j'apprenne aussi. Puis après, bon le reste ça va. On a les pathologies aussi, les symptômes, on a.... on a plein de trucs à faire en fait... plein de trucs à apprendre plutôt. Et donc ça, c'est un peu plus compliqué.</p>	
144	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance ne m'ont pas particulièrement appris sur moi-même.</p>	LS
145	SIT INT	EVAL	<p>Pour l'instant, je ne vois pas particulièrement d'activités qui font le lien sur Walter. Je ne parle pas de ce qui se passe en</p>	LM

154			<p>stage parce que j'ai le secret professionnel et puis je n'en parle pas derrière. Le lundi matin, au retour de stage, c'est juste M. qui nous dit ce que les chefs ils nous ont dit en fait parce que les rapports de stage ils savent si ça a été ou pas. Ils ne nous le disent pas directement, non, c'est M. qui nous dit quand qu'on retourne en formation en fin de stage.</p> <p>Il y a des fiches d'évaluation aussi, mais on le fait entre nous, c'est ce qu'on fait en stage. Je le fais avec celle qui s'occupe de mon stage en fait. J'ai quand même des retours sur comment ça se passe quand j'échange avec elle. En gros, c'est celle qui s'occupe de moi en stage. L'accompagnement par les tuteurs du stage, ça dépend lequel en fait parce qu'aller dans un bureau et... il y a juste quand on a une petite évaluation à faire, elle est là et c'est tout.</p>	LS LA LM
155 165	FORMATION	F CONV	<p>C'est les aides-soignantes qui m'accompagnent sur le terrain. C'est important au début oui mais après, vu que maintenant j'ai un peu l'habitude à le faire donc... Je préfère voir au début et puis après sur la pratique ça va après.</p> <p>La formatrice a un rôle pour déjà nous faire voir et puis après on y arrive plus facilement en fait. Déjà, nous faire voir ce qu'on doit faire et puis nous dire si c'est bon ou si ce n'est pas bon.</p> <p>Dans le groupe, on s'aide. Après, ça dépend lesquels en fait. Je suis plus proche d'Kylian qu'avec le reste du groupe en fait. Avec Kylian, quand on n'arrive pas à quelque chose, on s'appelle en fait. On s'appelle et puis on s'entraide en même temps donc sur les temps à distance.</p> <p>J'ai eu besoin de demander de l'aide à un moment sur Walter. J'ai demandé à Kylian, oui. Et puis quand j'étais bien avec le reste du groupe, au début c'est tout. Parce que je n'arrivais pas à comprendre un truc en fait, la consigne.</p>	
166 171	FORMATION	ACCT	<p>Au début de la formation, j'ai développé de nouvelles relations oui, puis bon après, avec Kylian, c'est mieux.</p> <p>Dans le stage je les connaissais déjà presque tous en fait. Donc y'a juste les stagiaires en fait qui venaient et qui nous disent ce qu'ils font eux et puis ce qu'on fait nous. A chaque fois que j'étais en stage, on avait une stagiaire avec nous. C'était une infirmière, une stagiaire infirmière qui apprenait aussi à faire aide-soignante en même temps donc... c'est intéressant d'échanger.</p>	LA
172 175	FOAD	F CHOIX	<p>Pour moi les activités à distance elles sont utiles, ça dépend en fait. Ça dépend si c'est déjà sur la personne aidée. Ça serait mieux à faire à distance et puis à faire aussi en cours. On a commencé ce cours-là avant le stage je crois. Ouais, on avait fait une semaine avant. Je trouve que ça arrive trop tard dans la formation.</p>	
176 187	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement professionnel. Ça me permet de m'occuper des personnes âgées et puis d'avoir des expériences, faire de la pratique... c'est ça. La formation a aussi un peu participé à mon développement personnel pour apprendre comment être avec les personnes déjà. C'est le principal. En gros enfin, je ne suis pas pareil quand je suis au boulot que quand je suis à l'extérieur en fait. Quand je suis au boulot en fait je suis plus professionnel qu'à l'extérieur parce que j'arrive à bien parler avec les personnes et puis on a plus d'échanges professionnels en fait. C'est important.</p> <p>La formation a répondu à ce que j'attendais. Finalement, oui. Encore un petit peu peur de l'examen quand même.</p> <p>Je me sens prêt pour ce travail et puis sur les personnes aidées aussi, oui. Il y a juste sur le ménage en fait. Ce n'est pas trop mon truc peut-être oui. Je me sens malgré tout capable de le faire. Je sais que je peux le faire mais je n'ai pas trop envie.</p>	LM

Annexe 52 - Noëlie

**** *Nom_Noëlie *Sexe_F *Age_3039 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_UNIONL *Enfants_4 *DIPLOME_DNB *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Expert

1 22	PARCOURS		<p>Je suis Sabrina, j'habite à Ault. Ma fille est en formation avec moi. Je vais avoir 40 ans. Avant de rentrer dans cette formation-là, rien. Si, je travaillais en tant que femme de ménage dans un camping et avec le COVID j'ai dû arrêter. Et avant ça j'ai eu des problèmes de santé donc je ne travaillais pas.</p> <p>J'ai fait un début de BEP Secrétariat-Comptabilité. J'ai été jusqu'au diplôme mais je n'ai pas eu. Après, j'ai fait un début de BEP-CAP Vente que je n'ai pas fini. En fait, la vente ce n'était pas mon premier choix en fait et ça ne me plaisait pas. Après, je suis passée en Secrétariat-Comptabilité mais après je suis tombée enceinte de ma fille, du coup j'ai arrêté et je me suis occupée de mes enfants.</p> <p>J'ai voulu venir dans cette formation parce qu'en fait je travaille en ce moment au noir et j'aidais des personnes âgées qui ne voulaient pas d'aide, qui ne voulaient pas passer par un organisme ni aller en structure non plus, du coup je les aidais. Et après, on en a parlé... enfin cet été, j'ai le maire de mon village qui m'a demandé si j'avais le diplôme pour faire des remplacements à la maison de retraite et je lui ai dit : "Non." Et il m'a dit : « Ça serait bien que tu passes..." d'avoir un diplôme pour après, comme ça, lui il me prendrait. C'est ce qui m'a décidé finalement parce qu'après, je me suis dit : "Si je tourne au village donc vu que je n'ai pas le permis..." Oui, donc ça serait bien parce que sans permis, ce n'est pas forcément évident.</p> <p>Mon projet ce serait d'être embauchée sur mon secteur, sur ma commune.</p> <p>J'étais contente de retourner en formation. Ça ne me faisait rien, en fait. Je n'avais pas peur. Comme je dis : on retourne à l'école, on retourne à l'école, ouais. Ce n'est pas forcément évident mais, quand j'ai su qu'il n'y avait pas de matières générales, ça allait. La présentation de la formation m'a rassurée, qu'il n'y avait pas de matières générales, parce qu'à 39 ans, repartir dans les maths, le français... moi j'avais envie... déjà qu'avec les enfants au collège, avec mon petit dernier ou collègue, c'est déjà compliqué alors... Bah ils n'ont pas la même méthode que nous non plus.</p>
23 36	STAGE	F CHOIX	<p>Pour trouver des stages, comme le maire qui m'a proposé, j'ai fait tous mes stages à la mairie pour l'instant. Sauf à domicile. C'est à l'Entraide Familiale d'Abbeville que j'ai fait parce qu'ils prenaient plus de stagiaire pour aller à domicile chez eux parce qu'en fait les filles ont plus beaucoup d'heures et donc ça n'aurait pas fait assez du tout en fait, ça n'aurait pas été intéressant. Le premier stage était à la commune et puis le 2ème aussi. Sur le premier stage, j'étais en entretien des locaux, l'école, la bibliothèque... oui, sur les locaux, tout ce qui est sollicité, ouais. Et puis après, petite enfance donc la cantine comme ATSEM. Et ensuite, c'était à domicile. Parce que le premier à domicile, je ne l'ai pas fait, j'ai refait en entretien des locaux et petit enfant. Je commence juste là le stage à domicile. Pour choisir les stages, c'était déjà la mobilité sinon je savais où aller. J'ai des amis à moi qui m'ont dit : Oui, sinon y'a pas de souci, on te prend. Oui,</p>

			<p> finalement, je savais où demander parce que je connaissais du monde et où est-ce qu'ils travaillaient et je savais qu'ils cherchaient des stagiaires ou quoi que ce soit. Donc je savais que même si dans mon village ils ne prenaient personne, je savais qu'en structure ils prenaient du monde.</p>	
37 39	FOAD	F CONV	<p> Par rapport à la formation à distance, moi je me sentais nickel, oui. J'ai déjà fait du distanciel avec mon dernier pendant 2 ans avec le collège avec le COVID donc oui on s'y fait. Je n'avais pas peur de l'ordinateur.</p>	
40 42	STAGE	R	<p> Les activités dans le premier stage, je faisais le ménage. Le 2ème stage, je faisais cantine : servir les enfants, la vaisselle et puis le ménage. Et puis là, à domicile, je fais un peu tout : je fais les repas, le ménage, la toilette, le change... Je fais tout, quoi.</p>	
43 53	STAGE	F CHOIX	<p> Je me sens particulièrement à l'aise dans les 3 secteurs à part à domicile. A domicile si mais, pour les personnes âgées, j'ai peur parce qu'en fait j'ai mon épaule là qui est fragile en ce moment et en fait, quand j'ai des transferts à faire, j'ai peur de les faire tomber pour l'instant. C'est un peu en retrait mais là, avec le 2ème stage, je pense que ça ira mieux, ça se remet. Je me sens à l'aise dans toutes les autres activités, ça va pour l'instant. Ce qui m'aide à bien réussir les stages, c'est que j'avais déjà travaillé en tant que femme de ménage au camping donc, déjà rien que ça, ça m'a aidée aussi et puis après les cours qu'on fait avec M. dans lesquels on apprend plein de choses et puis après au niveau des stages, les maitres de stages aident. Pareil, ils sont super. Enfin, ils sont à l'écoute de ce qu'on fait, toutes les questions qu'on leur pose ils répondent. Donc ça, ça aide aussi, qu'ils répondent aux questions et qu'ils soient derrière nous. Oui, ça nous aide.</p>	
54 56	STAGE	ACCT	<p> Les stages m'ont appris que j'étais capable de le faire. Avant, je... enfin au niveau des personnes âgées, je ne me sentais peut-être pas trop capable mais là oui, je me sens capable. J'avais un peu plus peur de faire certaines activités mais là je suis plus rassurée pour le faire.</p>	LS
57 58	STAGE	ACCT	<p> Dans la relation aux autres, je n'ai pas particulièrement appris. J'ai toujours eu une bonne parole avec tout le monde.</p>	LA
59 76	MFR	R	<p> A la MFR, on fait la théorie le matin et puis on fait la pratique l'après-midi. Alors là, hier, on a appris à faire le capiluve à l'évier. Là, normalement, aujourd'hui, on devait le faire au lit. On le fait en stage mais on ré-apprend aussi parce qu'en fait, en stage et ici, on n'a pas les mêmes méthodes. Tout le monde n'a pas les mêmes méthodes pour le faire donc c'est bien d'avoir les 2 en fait, la méthode du stage et la méthode de la formatrice. Il y a des grosses différences. Pour moi, par rapport à ce qu'on a fait hier ouais, y'a une différence. En fait comment elle, elle le dit et M. le dit, c'est pas pareil. La mieux, c'est celle de M. J'ai prévu de le dire à ma tutrice et puis comme ça, peut-être qu'elle demandera de lui montrer. Ah mais je pense, hein ? parce que normalement là on a fait le capiluve d'une dame alitée alors que d'habitude ce n'est pas elle qui le fait et donc elle ne savait pas trop comment s'y prendre non plus. En fait, elle m'a demandé : "Tu l'as déjà fait ?" Donc je lui ai dit que je ne sais pas non plus, qu'on ne l'avait pas encore vu. Alors lundi je vais lui dire comment on fait et puis sûrement adapter la méthode qu'on fait ici.</p> <p> Dans les activités qu'on fait ici, ce qui est utile c'est déjà apprendre un transfert d'une personne alitée. Bah c'est déjà bien. Alors au moins elle sort de son lit, enfin... on la manipule un peu, elle sort de son lit, elle bouge, elle est mieux. Je</p>	

			sais pas comment expliquer ça, mais oui je trouve qu'on apprend bien, on apprend pas mal de choses. Ça amène vraiment quelque chose. S'il y avait que le stage, ça ne serait pas pareil, oui, parce que la formatrice et puis les tuteurs ils n'ont pas les mêmes méthodes. Donc c'est important d'avoir les 2.	
77 83	MFR	ACCT	La formation m'a permis d'aller mieux donc parce qu'avant je disais enfin je déprimais non mais c'est vrai que de rester toujours enfermée chez soi, c'est bien d'avoir une activité, d'avoir un projet. Oui ça me change. Parce que là, vu que j'ai arrêté de travailler au camping à cause du COVID, tout ça, il y a 2 ans, du coup 2 ans à rien faire, au bout d'un moment, c'est soulant. Et puis, les enfants sont à l'école et mon mari, il travaille donc le ménage il est fait, mais au bout d'un moment...Là, j'ai quelque chose que je fais pour moi. Ça fait du bien, c'est cool. Et dans les relations avec les membres du groupe, ça permet aussi des choses. C'est moi la déléguée donc vaut mieux que ça se passe bien.	LS
84 108	FOAD	R	<p>En formation à distance, on a fait le fameux Walter. Je ne dirais pas de mots mais un coup les exercices on peut les voir, un coup ça bugue. Bah c'est horrible. C'est horrible. Et au début de l'année... enfin, au début, quand on a commencé la formation, on a eu les filles de l'année d'avant et ils nous ont dit exactement la même chose, que c'était du n'importe quoi. Les exercices, un coup ils y étaient, un coup ils n'y étaient plus. Puis là, avec ma fille, je vous dis un coup, elle les a et moi je ne les ai pas, moi je les ai et elle ne les a pas. Quand ils sont là, ça marche, ça fonctionne bien mais il y a certains trucs non, je suis désolée... Des fois, on nous demande de regarder une vidéo, on ne l'a même pas, on a le lien, on clique dessus alors que la vidéo n'est plus disponible donc... donc après, pour faire l'exercice juste derrière, c'est à nous de réfléchir.</p> <p>Des fois on a des textes ou des vidéos. Après, des fois, on doit créer des menus... Enfin, on a plein de trucs à faire pour le dire en fait mais quand ça fonctionne c'est bien, ça ne fonctionne pas tant pis, oui. Après c'est vraiment lié aux questions techniques mais c'est chiant, oui. Après, on a réussi ici, on l'a fait plusieurs fois, on a regardé à plusieurs et c'est vrai qu'il y en a qui l'avaient et il y en a qui ne l'avaient pas. J'avais les exercices et eux ils ne les avaient pas. Donc c'est chiant. C'est galère puisqu'arrivé à la fin de l'évaluation, il nous manque un truc. Donc moi, quand ma fille est là, ça va, on arrive à faire à 2 donc j'arrive à faire mais ceux qui sont tout seuls ? Et puis ceux qui n'ont pas l'exercice, faut faire l'évaluation à la fin. Alors heureusement, on a créé un groupe, on essaie de se passer les idées... comment dire ? d'essayer de faire l'évaluation qu'il y avait à faire à la fin. Avec nos 2 tablettes, nos 2 téléphones plus mon PC portable, moi, mon compte à moi, je ne les avais pas et elle, son compte à elle, elle l'avait et chez plusieurs camarades, ça faisait ça aussi. Il y avait certains qui l'avaient et certains qui ne l'avaient pas.</p> <p>On l'a dit quand on a eu la visio la dernière fois avec une dame de la région. On lui a dit en même temps. Elle a dit qu'elle allait regarder et en plus on lui a envoyé des photos à S. Oui, après ils vont dire qu'il avait été piraté... après, enfin, c'était tout un bordel au début. Pas piraté mais, je veux dire, y'a le truc de sécurité. Enfin, on pouvait plus aller dessus et il y avait une alerte sécurité.</p>	
109 116	SIT INT	ECHANGE	Il n'y a pas d'activités qui font le lien entre ce qui se passe en stage, à distance ou ici. On en parle entre nous à la pause ou le matin quand on arrive, plus de manière informelle en fait. Mais des fois on en reparle avec M. aussi en cours quand	dIm

			<p>on a vraiment fini de faire ce qu'on a à faire. On a parlé avec elle mais, de toute manière, les rapports de stages tous les lundis quand on revient de stage, tous les lundis on fait le bilan de stage avec tout le monde et puis toute la matinée. On n'a pas de bilan individuel, on fait tous en même temps. Oui, c'est mieux je trouve. Enfin, c'est moins stressant pour les autres qu'on fait, pour ceux qui sont plus stressés parce qu'il y en a, des gens stressés quand même.</p>	
117 157	FORMATION	F CONV	<p>Ma tutrice, elle m'a aidée le premier jour d'observation que je suis arrivée en stage. Le mardi, forcément, j'étais en repos et le mercredi elle m'a mise direct dans le bain tout de suite... Sur le domicile. J'ai observé le lundi, le mardi, j'étais en repos et le mercredi elle m'a mise direct dans le bain, voilà. Elle était à côté de moi. Elle m'a fait : "Je ne te laisse pas toute seule pour l'instant." mais la semaine d'après j'ai fait tout ce qu'il y avait à faire. Je l'ai fait toute seule. Donc ça va, elle me montre si je ne sais pas, je demande, je lui pose des questions pour savoir si c'est bon, si c'est comme ça qu'il fallait faire, si... donc elle vérifie. Même pour un change, elle est avec moi dans la pièce, elle me regarde faire en fait et puis elle me dit si ça va ou pas. C'est bien l'accompagnement. En plus, c'est une amie à moi, ma tutrice, donc ça passe bien.</p> <p>Ici avec la formatrice, on peut lui poser n'importe quelle question, elle répond. En groupe, on essaie de s'aider sur le groupe qu'on a créé nous, surtout le week-end quand on fait du Walter. Donc on s'aide parce qu'il y en a qui ont du mal avec l'informatique. Quand il faut passer par... parce qu'avant on avait ADVF et puis on avait les dossiers alors que maintenant il faut appuyer sur ADVF, faut passer par ci, faut passer par là, faut repasser par là... Pour ceux qui ne sont pas doués en informatique, c'est un peu compliqué pour eux. Ils y arrivent maintenant, oui, au bout de 3 vidéos qu'on a fait qu'on peut bien leur expliquer. Normalement, ils devraient y arriver. Mais là, c'est vrai qu'au début ça fonctionnait normalement. On avait le parcours et on appuyait dessus et puis on allait dessus alors que là il faut appuyer sur ADVF, après il faut aller dans les 3 petits points après faut aller dans les dossiers, après faut rechercher enfin c'est spécial comme parcours pour aller faire les parcours. Mais c'est très spécial.</p> <p>Le parcours au début, ça allait. Au début, sur Walter, ça allait nickel chrome. On est arrivé sur le parcours par exemple Alimentation, on cliquait dessus, on était tout de suite dans le parcours que là il faut passer par un tel, un tel, un tel pour arriver au parcours. Là, on a changé. Mais là il faut maintenant... avant, on avait le carré ADVF et juste au-dessus on avait les parcours alors que là, maintenant, on a plus que le carré ADVF, il faut passer par ci par là, il faut faire plein de manipulations pour arriver dans le parcours. Pour ceux qui n'y connaissent pas grand-chose, c'est un peu compliqué à leur expliquer à distance. On leur a dit à S. qui a trouvé ce truc-là en fait parce que sinon on pouvait plus faire Walter. C'est S. qui nous a remis les dossiers comme ça, en fait, qui nous a mis ce parcours-là, enfin le truc : cliquer sur ADVF, les trois petits traits, aller dans le dossier "Ressources" ou je sais pas quoi, trouver le dossier qu'il nous fallait, cliquer dessus et parcours. Parce que sinon ça ne s'ouvre pas, ça nous met "Accès restreint". Parce qu'elle n'a jamais réussi à nous le remettre en normal, c'est pour ça qu'elle l'a mis comme ça en fait. Ce qui est difficile, c'est les chemins d'accès aux ressources. Maintenant c'est bon, on a compris. Donc tout le monde n'avait pas compris et avait du retard sur les programmes. Bon, ça va, S. a été conciliante là-dessus. Et puis elle a l'habitude, on n'est pas le premier groupe à l'utiliser.</p>	

			C'est le chemin d'accès, c'est l'accessibilité finalement qui est compliqué, ce n'est pas forcément... Une fois que t'es dedans ça va. Mais pour les autres qui avaient du mal, maintenant, ils peuvent y aller. Ils reprennent la vidéo qu'on a fait au tout début et puis... Les ressources qui sont dedans sont utiles, parce que faire un repas équilibré pour une personne qui est diabétique, il faut le savoir. Parce que nous, personnellement, nous, dans la vie normale, on ne sait pas spécialement ce qu'il faut manger. C'est des ressources qui sont nécessaires.	
158 162	SIT INT	LIV	Je n'utilisais pas les évaluations de stage dans Walter. Normalement, il y a les fiches d'évaluation de stage en fait qui servent au tuteur de stage mais je ne sais pas. Il y a le cahier liaison, on ne l'avait déjà plus. J'ai demandé à S. sinon, il avait disparu. On le voyait plus dans l'espace. Donc là, quand on a fait la visio vendredi, on lui a demandé s'il était possible d'avoir le cahier de liaison parce que, depuis le début de l'année, on n'a jamais été dessus. Donc elle l'a remis.	LS DLM
163 191	SIT INT	EVAL	La formation a été utile pour mon développement professionnel. C'est moi qui l'ai demandée en plus. C'est moi qui ai demandé à Pôle Emploi s'il y avait une formation par rapport à ce que je voulais faire. Ça m'a appris à aider les personnes en difficulté, de savoir qu'elles avaient vraiment besoin d'aide, qu'on était là pour les aider en fait... comment faire, faire le ménage pour eux. Pas faire que du perso, en fait. Les évaluations de stage sont cohérentes avec mon sentiment de réussite parce qu'en fait, le bilan du stage, on le fait ensemble. Oui, parce que là, en fait, là où je suis en ce moment pour le domicile avec l'entraide familiale, eux ils font un rapport de stage aussi eux de leur côté pour les prochains stages en fait et pour voir après s'ils me prennent après pour l'été et tout ça et, en fait, ils font un bilan de stage eux aussi avec ma tutrice. En fait, ce qu'elle a dit à M., ce qu'elle a dit c'est pareil et puis on la fait ensemble. Donc il n'y a pas de surprise. La formation m'amène des choses personnellement : d'être à l'écoute des gens comme là, ça fait des rencontres avec les filles, même les 2 garçons ça fait des rencontres. Déjà le fait de sortir de chez soi, de voir de nouvelles têtes, en fait ça change. Pas ce mur là parce que c'est où que j'ai passé mon catéchisme ici dans le presbytère. Après, les locaux, je m'en fous. Par rapport aux différentes compétences qui sont attendues dans la formation, j'estime que je suis compétente maintenant, sauf sur le transfert. Là, mon médecin, il m'a dit que l'épaule était bien rétablie donc j'aurais plus à avoir trop peur. La formation, elle a répondu complètement à mes attentes. En espérant que j'aie le diplôme à la fin mai mais normalement oui. Je suis bien partie. Après, on verra. J'ai déjà eu les deux CCF, j'ai d'ailleurs passé un 2ème entretien parce que j'avais oublié de me laver les mains. Mais sinon oui... Petite enfance ça a été nickel. De toute manière, je suis plutôt confiante, oui, et de toute manière on est à deux à le faire. A 2, c'est plus simple je trouve. Je l'accompagne mais c'est plus dans ce sens quand même parce que, quand elle était en stage, elle n'avait jamais mis un bas de contention, elle n'avait même pas fait de toilette, elle n'a rien fait en fait. Moi, quand je revenais de stage, elle me demandait ce que j'avais fait. Je lui dis : "J'ai appris à mettre des bas de contention." Elle me demande : "Tu peux me faire voir parce que je ne sais pas en mettre." Donc en gros je suis formateur entre guillemets, entre 2, chez moi. A deux c'est bien. C'est la première fois qu'on l'a fait mais ouais, c'est marrant.	LS LM LM

Annexe 53 - Clémence

**** *Nom_Clémence *Sexe_F *Age_5059 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_UNIONL *Enfants_3 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Insertion

1 61	PARCOURS	<p>Je m'appelle Clémence. J'ai 50 ans, j'habite à Londinières, j'ai 3 enfants, j'ai des jumeaux qui auront 20 ans à la fin du mois et la dernière 12 ans qui va rentrer au collège. Donc, mon garçon, il est en BTS Gestion PME-PMI et il passe son diplôme en juin. Et ma fille fait un service civique en école.</p> <p>Alors moi, avant la formation, j'ai toujours été dans le commerce et la vente. Toujours en magasin chez Kiabi, j'ai travaillé à La Halle aux Chaussures, à La Halle aux Vêtements, Célio... J'ai fait pas mal d'enseignes de vêtements principalement. Oui vêtements, chaussures et solderie. Oui, chez Noze aussi.</p> <p>Avant j'avais qu'un Bac, un Bac G3 Commerce. Oui, j'ai fait que ça. Enfin j'ai arrêté... Après, j'ai fait 3 semaines de Fac et puis après j'ai arrêté, j'en avais marre et puis je voulais travailler. Enfin, après, il y a 30 ans ce n'était pas pareil.</p> <p>J'ai choisi de reprendre mes études et de suivre cette formation parce que dans la vente j'en avais marre, j'ai fait un peu le tour, je voulais vraiment faire autre chose comme carrière. Je voulais faire une ré-orientation professionnelle, je voulais faire autre chose. Avant, j'ai fait une formation chez Forjecnor 2000. C'est comme une remise à niveau en fin de compte. C'est une... non, c'est faire un projet professionnel, c'était ça le truc. Donc on a fait pas mal de tests tout ça, on faisait pas mal de tests pour savoir vraiment dans quel secteur on serait le mieux, tout savoir au niveau de nos goûts, ce qu'on aime bien. Et ça me dirigeait vraiment toujours un peu sur l'accueil... Après, j'étais plutôt basée sur secrétariat. Moi j'aurais voulu faire secrétariat-comptabilité et comme je n'avais pas trop d'expérience dedans, ça coinçait un peu. Pour rentrer en formation, il y avait des pré-requis. Oui, il y avait des pré-requis enfin vraiment avoir fait de la compta pendant 6 mois donc je n'ai pas pu... C'était au GRETA je crois bien donc je n'ai pas pu. Donc j'ai fait ça, j'ai arrêté au 1er octobre cette formation-là, Forjecnor, je n'ai rien fait, j'ai demandé un rendez-vous à Pôle Emploi parce que je me dis : Moi, je veux faire quelque chose, hein ? je ne peux pas rester sans travailler, sans rien. Et j'ai eu un rendez-vous fin octobre par Pôle Emploi et ce jour-là, peut-être coup de bol, elle me dit : "Y'a une formation qui débute la semaine prochaine à l'ADVF. Si ça vous intéresse, il reste encore quelques places." "Bon je vais réfléchir..." "Mais non, il ne faut pas réfléchir. Enfin, vous avez 5 minutes. Dans les 5 minutes, faut réfléchir et me donner la réponse." Oh je ne sais pas, est ce que ça va me plaire ? Je n'en savais rien. Bon j'avais déjà fait des stages avec Forjecnor, on avait fait des stages à domicile. Ça m'avait plu mais sans plus. C'est au niveau des toilettes, je n'étais pas trop à l'aise alors je ne sais pas si je vais vraiment continuer là-dedans... Du coup, j'ai réfléchi 5 minutes et puis j'ai dit : "Bon on y va." L'après-midi, j'avais un entretien téléphonique avec S. je crois. On a eu un petit entretien, elle m'a dit : "Je te dis demain si c'est bon." Elle m'a rappelée et elle m'a dit : "Bon, c'est bon. T'intègres la formation le 8 novembre." 8 jours après et voilà.</p> <p>Je ne connaissais pas bien le secteur avant d'entrer en formation. Je ne connaissais rien du tout hein. Ça a été le</p>	
---------	----------	--	--

			<p>lancement... Bon allez ! on y va. A l'entrée, c'était assez flou. J'ai dit : "Bon, on va faire ça, on verra bien après..." Et ce qui est marrant, c'est qu'au début je dis je vais faire ça mais pour travailler en structure. Je voulais faire maison de retraite-structure. Et puis là, disons que là j'ai fait premier stage au mois de décembre, j'ai fait à la MARPA en maison de retraite en structure, et la semaine d'après je n'étais pas en formation et elle me dit : "Est-ce que ça t'intéresse de faire un remplacement aide à domicile à Noël et au Nouvel An ?" "Ecoute, j'ai jamais fait." Elle dit : "Après, c'est comme tu veux. Il y a 15 jours de remplacement. Si ça t'intéresse..." Et puis j'ai dit : "On y va." Et du coup je me suis lancée et puis ça a été. Du coup, ça s'est fait comme ça... Et puis après, au mois de janvier, je lui dis : "S'il y a besoin le week-end, je suis libre. S'il y a besoin..." Et 8 jours après elle m'appelle. Et puis après, là, de temps en temps, le week-end, je travaille pour eux en aide à domicile. Plus la formation. Comme ça, ça me donne de l'expérience en même temps en plus. Je ne connais pas des gens dans le secteur qui pouvaient me parler du métier. Ça s'est fait vraiment comme ça. J'en entendais parler mais en mal : "Ah oui, tu vas faire ça, tu vas faire des toilettes..." En mal, ce n'était pas une représentation positive, ouais. Je me dis : je vais essayer et puis en fin de compte j'aime bien. Enfin après j'aime bien le rapport qu'avec les... après, j'ai toujours été avec des clients qui étaient... donc après, ça ne m'a pas posé problème.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'étais contente. Moi j'aime bien apprendre de nouvelles choses, de savoir plein de trucs, je suis curieuse. Non ! Et puis là je viens là tous les jours, j'apprends plein de trucs, tout ça. Enfin, c'est enrichissant... parce qu'après, moi, je voulais faire ça mais avoir les bases quand même, savoir comment se servir du verticalisateur, du lève-personne sauf moi je dis : "Je vais aller chez les gens mais si je ne sais pas..." Au début, je dis : "Vous ne me mettez pas sur des trucs compliqués parce que je n'ai pas encore vu." Je ne peux arriver chez les gens puis dire : "Bah, je ne sais pas me servir de ça...ça fait bête donc donc, au début, ils me mettaient sur des trucs simples : les toilettes, les repas... donc ça allait. Là, j'ai dit : « Ça y est, je l'ai vu donc c'est bon donc je peux me lancer dedans, dans le grand bain." Mais après, moi, je me suis donné un défi et voilà. A Noël, je dis : Allez hop, j'y vais, faut que je sache si ça va me plaire ou pas. Après... enfin non ça va, c'est impeccable.</p>	
62 77	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, ça a été assez simple. Le premier stage, en décembre, je l'ai fait en structure à la MARPA de...parce que j'habite à Londinières et de la MARPA à Londinières c'est 10 minutes donc j'ai fait là. En janvier, c'était petite enfance. Alors j'avais trouvé une assistante maternelle, le problème c'est qu'on a commencé le lundi et le jeudi elle avait le COVID donc elle ne pouvait pas me prendre. Après bon tant pis... et la semaine juste après, là, c'est moi qui l'ai eu. Donc, ce stage-là, j'ai fait une journée en petite enfance. Le 3ème stage, j'ai fait là où je travaille déjà le week-end. Le 4ème, je l'ai fait à l'ADMR parce que je voulais tester les différentes structures. Enfin, le domicile, je me suis dit que je vais le faire ailleurs voir ce que ça donne. Donc j'ai fait 15 jours à l'ADMR et là je retourne là où je travaille.</p> <p>Pour choisir les structures, j'ai pris le plus près de chez moi. Ah oui, je l'ai pris... je suis à en 10 minutes à pied de chez moi. Bon, l'ADMR c'est à Foncarnaux. Bon j'avais 15 kms, on se rejoignait, on se donnait un point de rendez-vous et après je tournais avec elle donc après ça a été. Non, ouais, c'est pour ça je vais faire à l'ADMR, voir un peu... comme ils étaient venus ici pour présenter leurs cultures, tout ça, je vais essayer. Bon après, c'est le même système, je ne sais pas s'il y a</p>	

			vraiment une différence. Non peut-être après sur les frais kilométriques qui sont peut-être un peu plus... ils payent peut-être un peu plus mais...	
78 92	STAGE	F CONV	<p>Quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, moi j'avais déjà fait... mon ancienne formation était aussi à distance donc ça ne m'a pas inquiétée. J'avais déjà fait oui, donc nous on faisait du français, des maths. Je n'avais pas peur. La première formation, je n'étais pas fière. La première visio, le micro, il ne marchait pas alors ça commençait déjà le premier jour. Je dis : mon Dieu, ça y est, ça commence. Et puis après... Donc c'est pour ça, ça ne m'a pas... et puis c'est qu'une journée, ce n'est pas non plus... Et puis on va à notre rythme tout ça enfin après on fait le travail qu'on a à faire tandis que l'autre formation, on était vraiment en cours. Oui, en visio tout le temps, oui. On voyait, on se connectait puis on envoyait les pages donc ce n'était pas pareil que ça tandis que ça, on commence le mercredi, on peut le scanner jeudi... donc ce n'est pas pareil.</p> <p>Je préfère aller à notre rythme. On fait... ouais, je préfère parce que comme ça, tu t'organises comme tu veux. Non, je préfère comme ça parce qu'après on se dépêche et puis on est à moitié stressé. Et puis, en visio, il y en a un, on entendait ses chiens, l'autre il parlait de je ne sais quoi, on ne pouvait pas se concentrer. J'ai été obligée de couper le micro parce que... en plus faire des maths et faire des trucs, c'était compliqué. Ce n'était pas... Je n'ai pas trop aimé. Et on n'est pas forcément besoin d'être connecté pour faire l'activité. Oui, oui. Bref..</p>	
93 100	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai faites en stage : bain, aide à la toilette... Qu'est-ce que j'ai fait ? Aide à la toilette, au repas, entretien des locaux, entretien du linge. Après, on a fait les courses. Ah ! le lever de la personne, le coucher... Y'en a tellement ! Après se servir des aides techniques... Ce que j'ai fait d'autres ? Beaucoup de choses. Par exemple, faire prendre une douche. J'ai eu une douche à faire à un unijambiste aussi. Elle m'a fait voir la première semaine, puis la 2ème semaine, on m'a dit : "Je te laisse faire." C'est un peu compliqué, c'est enlever la prothèse, tout ça, nettoyer, remettre... c'est un peu compliqué quand même. Après, faut peut-être faire plusieurs fois pour être habitué, pour être à l'aise et tout ça après...</p>	
101 107	STAGE	F CHOIX	<p>Parmi ces activités, celles où je ne me sens pas compétente, c'est tout ce qui est verticalisateur, les aides techniques parce que je ne les avais pas encore vus. Je suis plus à l'aise pour la toilette, les repas... Ma dernière tutrice, elle m'a dit : "Le repas, tout était bien. Il y a juste les bas de contention que t'arrives pas trop." Après, c'est nouveau aussi, après faut s'exercer. Elle a même dit à M. : "Par contre, qu'est-ce qu'elle est pipelette avec les gens ! Ça n'arrête pas de parler." Après, les gens chez qui on est allées ils m'aimaient bien, bon contact et tout ça. Après, à chaque fois, ils me demandaient si j'allais revenir." Je dis : "Non, je suis qu'en stage donc après..."</p>	
108 114	STAGE	ACCT	<p>Par rapport aux compétences de l'ADVF, il y a le bloc de l'entretien, il y a celui des enfants, il y a celui de la petite enfance. Je n'ai pas fait de stage en Petite Enfance... enfin, j'ai fait qu'une journée mais bon ! ce n'était pas... Bon entretien des locaux ben ça va.</p> <p>Les évaluations de stage et ma perception de ma réussite des activités correspondent, oui, ça correspond complètement. A la fin, on faisait un bilan ensemble avec le tuteur. Enfin, c'est moi qui demandais ce que tu en penses, si ça a été... Le tuteur me disait : "Non, je n'ai rien à dire. C'est que du positif. Après il n'y a pas grand-chose à dire..."</p>	

115 124	STAGE	F CONV	<p>Ce qui est important pour réussir le stage, c'est tout ce que j'ai vu là. Pour l'entretien des locaux, on avait des protocoles tout ça donc ça m'a servi. Le fait d'avoir eu les cours, ça, ça m'a aidée. Après, là, on est en train de voir tout ce qui est pathologie, tout ça. On n'a pas fini, mais ça va nous aider quand on ira à domicile, à comprendre la pathologie des gens et puis de savoir... Bon là, c'est que le début donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses à retenir, c'est plus des trucs à mémoriser. Pour entretien des locaux et petite enfance ça allait mais là, tous les soirs, faut que je relise quand même mes cours genre enfin je me retrouve à l'école. Bon après c'est que 2 mois, il reste que 2 mois, c'est pas non plus... mais là il y a beaucoup de choses... mais après, moi, tout ça c'est nouveau, je ne connais pas tous ces termes-là, c'est un peu plus compliqué aussi. La maladie de Parkinson tout ça je ne connaissais pas. Dans le commerce et la vente, je n'avais jamais entendu parler de ça.</p>	
125 136	STAGE	ACCT	<p>Les stages m'ont permis d'apprendre que je suis capable de faire ça. Enfin, comment expliquer ? Euh si, des fois je me dis : Ah je suis fière de moi, j'ai réussi à faire ça. Bah je suis allée chez une dame et puis il y avait le verticalisateur que je n'avais jamais fait toute seule et puis là je me suis dit : il faut que je le fasse. Puis la dame, elle m'a expliqué, on a mis la ceinture puis le soir elle me dit : "Bah vous voyez, ça a été tout seul !" "Oh, oui !" Donc J'étais contente d'avoir réussi. Donc ouais, des trucs comme ça, ouais ça fait plaisir, bah oui ça fait plaisir. Il y a un an, on m'aurait dit que je me serai servi de ça, j'aurais dit : "Ben non, j'aurais jamais réussi."</p> <p>J'ai appris que j'étais capable d'apprendre de nouvelles choses. C'est ça, de relever des défis. Ah oui, parce que là, à Noël, j'ai eu... je n'ai jamais fait mais bon tant pis j'y vais, on verra bien. Il fallait tenter, c'est ce qu'on avait discuté. Et puis, je dis : "De toute façon, si j'y vais pas, je n'y arriverai jamais, je ne pourrai pas savoir si ça me plait et si..." Elle me dit : "Oui tout ça fait... donc voilà, au niveau hein ? pas le choix." "Oui."</p>	LS
137 145	MFR	R	<p>Les activités, quand on est à la MFR, le matin, c'est beaucoup de théorie, des cours, on fait... Bon là on fait les pathologies. Le matin, quand on arrive, elle nous faire réciter comme ça on mémorise bien ce que c'est tout ça, on est interrogé et normalement, l'après-midi, c'est de la pratique. Hier on a fait le capiluve, la semaine dernière on a fait le pédiluve, ouais on fait de la pratique. Normalement, c'est ça, tous les après-midis, c'est pratique, comme ça ça évite de faire tout le temps la même chose on va dire. Hier, c'était un peu compliqué parce qu'on a fait le capiluve vers 15h00 je crois donc depuis le matin on a fait la maladie de Alzheimer alors... Oh ! j'avais une tête, ça c'est complexe donc... c'était compliqué. Mais bon ! c'était qu'une journée après... Donc des cours plutôt théoriques et des activités pratiques.</p>	
146 161	MFR	F CHOIX	<p>J'aime bien tout oui, moi ça ne me dérange pas. Les activités sont utiles. Bah oui, parce qu'on verrait que sur une feuille tout ça, ce n'est pas... Moi, après, j'aime bien être... c'est visuel, j'aime bien le visuel, les voir faire.</p> <p>C'est vraiment important d'avoir des pratiques, il y aurait que le stage... bon après, le tuteur nous ferait voir tout ça. Mais bon, c'est bien d'avoir... et puis là on sait pourquoi on fait ça. Enfin, les pathologies, pourquoi... C'est plus en profondeur quand même. On voit ça vraiment plus en profondeur. Il y a des éléments que tu n'apprends pas en stage parce que là, en stage... et puis on n'a pas trop le temps non plus, pas en 45 minutes chez quelqu'un. Tu ne peux pas apprendre ce que c'est Alzheimer et après, la personne, elle est là aussi donc on ne peut pas discuter et là, la dame elle a ça. Du coup, on n'en</p>	

			<p>parle pas trop, des pathologies, en stage. Au prochain stage, je vais demander. Je vais aller là et puis je vais demander : "Qu'est-ce qu'elle a la dame ?" On ne va pas demander nous-mêmes... Si, il y a un monsieur qui est venu et m'a dit la dernière fois : "Vous savez ce que j'ai comme pathologie ? J'ai la SEP." La sclérose en plaques du coup. Mais bon, après, je n'aurai pas osé lui demander. C'est pas forcément évident non plus... Il m'a dit : "Oui ça fait 15 ans, c'est un virus." Oui, il m'a expliqué tout ça mais je me vois mal dire : "Vous êtes dans un fauteuil. Vous avez quoi ?" C'est un peu délicat.</p>	
162 166	MFR	ACCT	<p>Dans les activités à la MFR, j'apprends sur moi-même. Par exemple, le fait d'arriver à le faire, à mémoriser le truc, je me rends compte que j'arrive à le faire. Y'a des trucs comme la couture, on a fait une journée de couture, pour moi c'était... c'était compliqué, ça, la couture. Et puis j'aime pas. Encore coudre un bouton mais on a fait un ourlet, on a fait... Et puis non, je m'énerve. Et puis je n'aime pas, ce n'est pas un truc qui me... donc je dis : "Je ne veux pas faire de couture."</p>	LS
167 185	FOAD	R	<p>Dans les activités à distance, on a plusieurs thèmes : on a fait l'alimentation, on a fait l'hygiène, la sécurité, on a fait les gestes et postures, on a fait les accidents domestiques. C'est des chapitres et puis ça explique bien... Oui, l'alimentation c'était assez complexe. Après, ça explique bien les glucides, les lipides, tout ça. Donc alimentation... Il y a des parties un peu courtes, et puis après il y a des exercices et puis, à la fin, on a une évaluation de ce qu'on a compris avec un exercice. La dernière fois, c'était faire un menu pour un enfant de plus de 18 mois. Après, il y avait un autre menu à faire donc ça va, oui, j'ai tout bon. S. avait corrigé, c'était bon. En activité à distance, il y a le dossier professionnel, le DP, mais je l'ai fini donc... Oui, c'est vrai qu'on a fait ça aussi. Il faut, pendant notre stage, relever une activité qu'on a fait puis la détailler donc dans chacun des stages différents. J'ai une activité à chaque fois. J'ai fait un premier stage en structure, j'ai fait entretenir un frigo donc j'ai expliqué comment on faisait. Après, j'ai fait faire une lessive plus sèche-linge du résident. Après, en petit enfance, il n'y a eu qu'une journée mais j'ai fait une activité pâte à modeler, donc j'ai décrit ce que je faisais. Et le 3ème à domicile, j'ai fait un capiluve. Donc j'ai décrit... il faut bien détailler le truc. Les choses qui me paraissent particulièrement utiles dans les activités que l'on fait à distance... Bah ça complète ce qu'on fait là, je pense, comme l'alimentation... Là, elle est en train de voir les pathologies, mais il y a des pathologies comme le diabète où il va falloir qu'on fasse un menu exprès pour quelqu'un qui est diabétique. Donc il faut savoir dans l'alimentation ce qu'on va mettre pour composer le menu. Oui ça complète, en fin de compte. C'est important d'avoir les 2. Oui, si, c'est bien.</p>	
186 190	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance m'ont permis d'apprendre des choses sur moi-même. J'en avais déjà fait... Après, c'est enrichissant, il y a des trucs qu'on aime bien revoir comme l'alimentation. Il y a des choses qu'il faut refaire enfin... revoir mais je ne sais pas si je retournerai les voir après la formation. A la fin de la formation, on peut revenir sur des trucs sur l'alimentation, tout ça. Bah des fois, ça bugait un petit peu au niveau du son en distanciel mais bon, c'est rien de méchant.</p>	LS
191 204	SIT INT	VISITE	<p>Disons qu'on a vu l'entretien des locaux en novembre, décembre, mais on ne revient pas dessus. Là, on est au mois d'avril, on ne revient pas sur l'entretien des locaux, on ne revient pas sur la petite enfance. C'est fait, c'est vu, terminé. C'est fait c'est fait mais, par contre, au moment où on était sur l'entretien des locaux, entre les activités que l'on faisait en stage, il y avait des choses qui concernaient l'entretien des locaux en cours oui mais pas à distance. On voyait les protocoles ici. Disons que le premier stage on devait le faire en rapport avec ce qu'on avait vu en entretien des locaux et le lundi y'a un</p>	

			<p>retour de stage, on passe chacun notre tour et puis on raconte ce qu'on a fait. M. nous raconte, comme elle a eu la tutrice au téléphone, ce qu'elle a dit, comment ça s'est passé, son point de vue. Et puis, du coup, on échange comme ça. Y'a pas de visites de stage. C'est compliqué, ça a été fait par téléphone. Quand c'est tous les 3 en même temps, c'est... oui c'est différent. Oui, et à domicile on ne peut pas trop faire de rapport de stage. Non, c'est compliqué.</p> <p>Le fait que pendant que tu fais le cours sur l'entretien des locaux, c'est utile que ce soit au même moment que ça se passe, comme ça c'est coordonné. Enfin, c'est ensemble parce que je me vois mal faire entretien des locaux et puis faire le stage dans 6 mois. Faut que ça soit ensemble, c'est mieux.</p>	Ls dlm
205 243	FORMATION	F CONV	<p>Pour l'accompagnement, à domicile, la première semaine, j'étais en phase d'observation et la 2ème semaine, ma tutrice a dit : "Bon, ben lundi c'est moi qui te regarde. C'est moi la stagiaire et je te laisse faire." Et on a fait comme ça. C'est un fonctionnement qui m'allait. Bon, là je pense qu'on va refaire pareil, je pense que ça va être la même chose. Forcément, la première semaine, je ne connais pas trop les personnes. Après, c'est vrai qu'ils ont des stagiaires et des fois il y en a qui n'aiment pas. Après, il y avait une dame, elle ne voulait pas de stagiaire du tout donc elle a refusé. Donc on me dit : "Non, reste chez toi, elle me dit qu'elle ne veut pas." Ce n'est pas grave. Bah oui il y en a qui ne veulent pas de stagiaires. Mais dans l'ensemble, ça s'est bien passé.</p> <p>A la MFR, après, quand je ne comprenais pas quelque chose en cours, j'avais l'aide de M. Après, y'avait pas de souci. A distance, je n'ai pas eu besoin d'aide.</p> <p>On a un bon groupe, c'est vrai qu'on se soutient ensemble. Enfin, comme là on a des CCF, bon hop il y en a qui avaient loupé, bon tant pis on va repasser. Si, il y a du soutien. Ouais on a a mal de soutien. C'est un bon... on n'est pas mis à l'écart tout ça. C'est... Après, c'est important aussi pour être bien aussi parce que si c'est pour venir ici et puis... pour avoir mal au ventre et puis on pas envie de venir... Moi, après, je ne suis jamais venue à reculons, je ne veux pas dire mais non, moi je suis contente de venir le matin, de venir ici et puis après... Ah ouais, franchement oui, ouais mais c'est important aussi je trouve parce que si on n'a pas envie de venir, faire 6 mois comme ça, c'est un peu galère</p> <p>Dans mon entourage, même mes enfants me soutiennent et tout. Dans 2 mois, mon fils passe son BTS. Bah moi je vais passer le diplôme aussi en même temps donc on se soutient tous les 2 moralement. Mon mari me disait : "Bah c'est bon, j'ai assez de CCF ce matin." "Oui, heureusement, on va pas le passer 10 fois non plus !" Ça me stresse toujours pour rien. Même hier, il me disait : "Tu vas relire combien de fois tes cours ?" "Bon, je dis : "C'est bon, j'arrête, j'arrête."</p> <p>Mon mari, il a toujours travaillé dans le verre, ça fait 18 ans donc. Après, c'est vrai que c'est nouveau parce que s'il n'a pas eu besoin, voilà il ne sait pas ce que ça fait. Dimanche soir, je prépare mon sac ou mon cartable pour mettre les cours, alors il dit : "Elle prépare son cartable pour..." "Eh ben oui, lundi, c'est la reprise, c'est l'école !" et puis voilà. Mais bon après il en rigole mais voilà... Parce qu'il voulait me faire rentrer... Pendant un moment je cherchais du boulot, j'ai dit : "Peut-être en verrerie." Il me dit : "Non, je ne te vois pas là dedans... Je ne te vois pas là dedans sur le tapis en train de trier des bouteilles 8 heures comme ça, en plus sans parler, sans rien." Non, c'est pas la peine, je n'y arriverai pas. Non mais il me dit : "En plus, c'est de la cadence tout ça, c'est assez..." Oh non, non, je dis non, non, ce n'est pas... non, ce n'est pas un truc</p>	

			qui me... même je n'ai jamais fait, mais non, je sais que je ne pourrais pas oui. Après, j'ai beaucoup de monde qui travaille dedans et qui me disent que c'est dur, c'est... Après, faut avoir commencé peut-être jeune dedans et puis... Je ne sais pas mais moi je me vois mal commencer à cet âge-là et puis... J'étais pendant un moment désespéré, je ne trouvais pas de boulot, on m'a proposé à Pôle Emploi une formation "Tri de verre", "Décoratrice sur verre" aussi même. J'avais été en réunion d'information tout ça et comment ils ont décrit... Oh, j'ai dit "Non", ça n'a pas l'air, ça ne me plaisait pas donc j'ai laissé tomber le verre. J'ai une copine qui travaille en intérim dans le verre, ils en recherchent tout le temps, tout le temps... Une formation ? Non merci non ça va, pas la peine, non, je ne vais pas faire ça.	
244 251	FORMATION	ACCT	La formation a carrément participé à mon développement professionnel. Là, je vais avoir... enfin j'espère le titre. Je vais pouvoir certainement, je pense, accéder à un emploi plus facilement, déjà avec ce titre et puis c'est dans une branche ou un secteur qui recrute énormément donc je pense que je ne serais pas en pénurie de travail. Après je travaille... j'ai proposé... au mois de juillet-août j'étais libre donc je vais au CCAS de Londinières et puis elle me dit : "Oui, moi je te prends juillet-août et puis voir par la suite, tu pourras..." Bon, j'espère, voilà, ne plus galérer à trouver du boulot et puis être dans une branche où il y a du travail. Soit aide à domicile ou en structure. Après... mais après déjà avoir fait des stages, avoir fait la formation tout ça, ça aide, c'est plus facile.	LM
252 266	FORMATION	ACCT	La formation a aussi permis mon développement personnel. J'ai peut-être gagné en confiance en moi. Et puis relever des défis. Il y a des trucs que je n'aurais jamais pu faire et puis là, je m'en suis donné les moyens, je me suis peut-être surpassée. Bah si, ça je peux le faire, je peux y arriver. Même connaître les gens parce que forcément, quand on va chez les personnes, on ne connaît pas, on fait connaissance, avoir une approche... parce que malgré tout ce n'est pas la même relation que ce que j'avais encore. Bah non. C'est vrai qu'on arrive chez les gens, dans leur intimité, dans leur maison, donc faut essayer de... je ne sais pas comment dire ? d'être bien avec eux, de... Elle m'a amenée chez un monsieur pour... Elle me dit : "Je ne sais pas si je vais te mettre au CCAS de La Londinières." C'était un dimanche matin parce qu'elle me dit : "Le monsieur, il est réticent aux interventions, aux aides à domicile et tout ça." Je lui ai dit : "Oh dis, vas-y, donne-le-moi, je vais tenter, je vais essayer de le faire." Elle me dit : "T'es sûre ?" "Oui, oui !" Du coup, j'y suis allée. Impeccable, ça s'est bien passé, j'étais contente. Bon après un peu forcément... après on a discuté, on a parlé, après ça a été. Impeccable ! Bon ben nickel alors. Donc oui, je me donne des... je ne sais pas... des défis, des challenges. Je dis : Allez hop, j'y vais ! C'est de se prouver que je peux y aller. Ce n'était pas comme ça avant, ou moins, moins peut-être. Ça m'a révélé ça.	LS
267 282	FORMATION	ACCT	J'ai aussi développé de nouvelles relations avec les autres parce que, comme je fais des remplacements, je vais généralement toujours chez des gens que je ne connais pas. Donc voilà... A force, depuis Noël, je commence à connaître donc hop ! je vais... Ils savent comment je m'appelle et tout ça donc après ça passe un peu mieux. Et puis t'as les collègues de la structure. Oui, je commence à connaître. Après, dès que j'ai un souci, hop ! il y a le téléphone du boulot et hop ! j'envoie un message. Il y en a que je connais mieux et à qui je me mets à poser des questions ou... ouais, la dernière fois, je suis allée chez quelqu'un que je ne connaissais pas, bon j'ai envoyé un message à une collègue puis elle m'a dit... parce que oui, je vais là-bas mais pourquoi faire ? Elle m'a dit : "Faut que tu fasses ça, le petit-déjeuner... ça, ça se trouve là, là..." Bon	LA

			voilà, on prend des renseignements. Je dis moi que je peux arriver chez les gens mais faut savoir ce qu'il faut faire. Des fois, ils ne le disent pas tout le temps. Quand c'est la première fois, c'est un peu... ce n'est pas toujours évident et puis c'est la personne qui n'est peut-être pas toujours capable de te le dire. "Les médicaments sont là-bas en haut !" Oh, j'ai cherché partout. Je dis : "Vous prenez quoi comme petit-déjeuner ?" Bah heureusement qu'il savait me le dire parce que j'avais l'air bête. Qu'est-ce que je vais faire là ? Y'a des fois je rentre, ça y est, la journée est finie mais waouh ! Mais bon, ça va dans l'ensemble. Je gère au mieux. On essaye...	
283 329	FORMATION	ACCT	<p>Par rapport à ce que j'attendais de la formation, j'avais vu le descriptif de la formation au mois de novembre et puis tout de suite, je dis : "Oui, ça a l'air bien, ça a l'air intéressant." Et puis ça correspond, oui, à ce que qu'on a vu. Donc j'ai pas trop de... là, peut-être plus sur... Je ne pensais pas qu'on allait plus voir ces pathologies tout ça en profondeur, plus... Y'a juste ça mais après, le reste c'est positif, je ne regrette pas d'avoir pris ma décision en 5 minutes. Elle m'a dit : "Ouais, il reste quelques places..." Moi, tout de suite franchement je ne savais pas quoi faire. J'ai pas appelé mon mari, non, non, non, c'est moi qui décide. De toute façon, il m'aurait dit : "Tu fais ce que tu veux !" Non, non, non, non puis après je dis : c'est un boulot dans un secteur, dans quelques années même, on en a encore parlé hier, on en aura toujours besoin, c'est vrai. J'étais peut-être un peu réticente pour les kilomètres tout ça peut-être après... Bon je verrais à l'usage, oui. On ne se marie pas avec un métier. De toute façon, il y a toujours des contraintes ou il y a toujours quelque chose. Il n'y a pas de boulot idéal je pense. Il y aura toujours quelque chose, des avantages, des inconvénients après on verra par la suite. Donc là, j'espère juillet-août je vais faire au CCAS et puis après s'il y a un CDI à prendre...</p> <p>Cette formation sera une étape dans ma vie, carrément. Parce que j'étais en formation en remise à niveau et puis y'a une dame qui m'avait dit, parce qu'on parlait d'orientation, je dis : "Moi, je veux changer de métier tout ça." Elle me dit : "C'est culotté". Ça m'a marquée. Elle me dit : "C'est culotté de faire ça, de... C'est tout à ton honneur. Si tu arrives à trouver..." Je dis : "Oui, je vais me donner les moyens de le faire." Après... c'est pour ça qu'au début j'étais : est-ce que je vais y arriver ? Oui, j'ai peur que ça soit trop... je ne sais pas... trop condensé, trop... je ne sais pas... j'ai un peu... Non, non, ça va. Et puis après, c'est vrai que j'aime bien dans plein de trucs... C'est vrai que... ça rigole bien, on a une bonne ambiance.</p> <p>Moi, si j'ai le diplôme et si j'ai du boulot dans ce domaine-là... Après, je ne vois pas ce que je peux faire plus que de l'aide à domicile. Je peux toujours être aide-soignante mais j'ai peur que ce soit trop... On en parlait ce midi mais j'ai peur que ça soit trop compliqué, trop condensé. J'avance dans l'âge, je ne vais pas non plus faire ça à la retraite. Y'a des gens qui passent le Bac à la retraite mais déjà, vu l'âge, je dirais : Oh lala ! je vais me lancer dans une formation et puis... De toute façon, dans le commerce, on m'a fait comprendre un peu que j'étais trop vieille. On ne l'a pas dit directement, forcément, mais des fois, à plusieurs entretiens, on voyait que... donc ça m'a un peu dégoûtée. J'ai dit : "Allez, c'est bien, hop ! je vais changer de voie." Donc voilà faire autre chose, pas finir toujours dans le commerce. "Ouais, mais là tu travailles le week-end, tu travailles tard le soir...ça ne me dérange pas, c'est une autre organisation. Mes enfants sont grands, ils ont 20 ans, la dernière a 12 ans. Par contre, ils auraient été petits en bas âge tout ça je n'aurais peut-être pas fait ça. Pour gérer la maison, les enfants, l'école, je n'aurais pas fait. Tandis que là, la dernière va avoir 12 ans, maintenant elle va toute seule à</p>	

		<p>l'école, elle gère son bulletin nickel, il n'y a rien à dire. Je ne suis pas derrière elle tandis que là, au boulot... Mais avec des petits 4-5 ans tout ça, non, je n'aurais pas fait. Je souhaite du courage à ceux qui ont des petits. Ben rentrer le soir à 20h00, faire à manger, les coucher... Alors, c'est fini, fini, terminé ! C'est pour ça que là, je peux consacrer quand même complètement à fond à ça. Après j'ai plus de soucis. Garde... tout ça, tranquille.</p> <p>Je fais des révisions selon mes dispo le week-end. Des fois, je sais si je travaille le week-end ou pas le jeudi matin : "Vous êtes dispo dimanche ?" "Oui." Vous êtes dispo là ?" Si on me l'a demandé, je dis "Oui, c'est Ok, je travaille." Et puis après, le lendemain, tous les week-ends du mois de mai, elle me dit si vous êtes dispo... Un plus financièrement et puis l'expérience en même temps. Je leur fais voir que je suis dispo, que j'ai envie et que là tout de suite j'ai demandé pour juillet et août. On me dit : "C'est bon, je te note, c'est bon." Ça me donne aussi des chances de trouver un poste derrière. C'est ce que je leur ai fait comprendre. De toute façon, plusieurs fois on m'a demandé : "La formation, elle s'arrête quand ?" Donc peut-être que par la suite...</p>	
--	--	---	--

Annexe 54 - Aline

**** *Nom_Aline *Sexe_F *Age_3039 * MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADVF1 *POSTURE_Expert

L	T	ST	VERBATIM
1 17	PARCOURS		<p>Moi c'est Aline, j'ai 30 ans je suis célibataire et j'habite D. Je suis originaire de Bretagne. Ça fait 6 ans que je suis à D. Je suis venue pour mon ex-conjoint, on s'est séparé l'année dernière il y a quelques mois et j'habite toujours chez lui donc voilà... Pour l'instant, j'attends justement d'être diplômée pour pouvoir partir.</p> <p>Avant, j'ai fait un BEP Services à la Personne qui a duré 3 mois parce que j'ai eu une luxation de la rotule, ce qui fait que j'ai abandonné le lycée donc je n'ai pas pu faire d'études parce que je suis reconnue travailleur handicapé. Je suis partie hôtesse de caisse. Alors, juste avant hôtesse de caisse, mes parents m'ont payé une formation privée à distance pour devenir toiletteur canin, que j'ai obtenue, mais je ne peux pas l'exercer avec mon handicap donc je suis partie hôtesse de caisse pendant 4 ans sur Brest et puis je suis arrivée ... Je suis repartie une année chez mes parents à chercher quoi faire, j'ai fait diverses formations et cetera et je suis arrivée ici en Normandie. Et en Normandie, je travaillais en tant que gouvernante auprès d'enfants à Offranville avec l'agence des Fées Lucioles de R, dans une famille pendant 2 ans et demi à peu près. Et ça s'est terminé en 2019. J'ai commencé à passer le CAP Petite Enfance et le COVID est arrivé, pas de travail mais j'étais quand même en formation, pareil, privée à domicile que je me payais, que j'ai obtenue en novembre 2020. Et j'ai cherché quand même du travail dedans mais petits contrats et ça ne me plaît plus trop, les enfants, donc j'ai voulu aller vers le domicile des personnes âgées.</p>
18 36	ACCT VUSE		<p>Cette formation, déjà, j'avais l'idée depuis plusieurs mois de faire cette formation. Après, je sais qu'elle se faisait aussi sur D, Y et cetera, un peu partout, et c'est... j'ai eu simplement un SMS de Pôle Emploi de manière générale qui dit qu'il y avait une réunion ici et je viens à la réunion, ça m'a beaucoup plu. Après, je sais que les MFR il y en a beaucoup en Bretagne et j'en avais vaguement entendu parler et je sais que je me sens mieux dans une MFR qu'à l'IFCAS ou diverses. C'était sûr que c'était une MFR. Je connaissais vaguement les MFR, je sais que c'est familial, on est plus... je ne sais pas comment je peux expliquer mais ils s'investissent, on voit absolument qu'ils s'investissent que dans d'autres formations que j'ai pu faire à l'IBEP, et cetera, non ce n'est absolument pas la même relation ! Je voulais absolument une MFR si je faisais cette formation. Je fais la route mais ça ne me dérange pas. Ça me prend 45 minutes. Quand je suis entrée en formation, je savais ce que je voulais faire : travailler au domicile</p> <p>Ma soeur a fait ça pendant 2 ans. Il y a 10 ans, ma soeur jumelle elle a fait ça. Moi je ne pouvais pas parce que j'avais mon handicap à ce moment-là un peu plus présent. Et puis j'ai déjà fait des stages auparavant au collège dans ce métier et je m'étais dit que comme là je dois me projeter c'est les enfants et que si les enfants ça marchait plus, j'irai vers ce métier-là. D'abord, donc forcément j'ai été diplômée en 2020, je me suis donné quelques mois pour chercher du travail dans les enfants. Et pendant ces mois, cette idée-là de reconversion a mûri. Effectivement, ayant travaillé</p>

			plus de 3 ans avec des enfants, je me suis rendu compte que ce n'était pas mon public, les enfants. Je préfère vraiment les personnes âgées, largement ! Ça s'est confirmé pendant les stages d'ailleurs.	
37 47	MFR	F CONV	Avant d'entrer en formation, j'avais peur... pas peur mais plus de l'appréhension par rapport au groupe parce qu'on se retrouve avec une tranche d'âge assez importante et je me connais, je suis quelqu'un d'assez... je suis hyper sensible, je suis introvertie et, je me connais, je m'efface dans un groupe. Et effectivement j'avais vu cette appréhension. Je me dis que s'il y a des grosses personnalités ou des gens qui sont en avant ils vont vouloir sûrement m'écraser pour... et ça se voit. Ça s'est vu en cours de pratiques et cetera. C'est : "Moi je... moi je... moi je ..." et puis les personnes comme moi sont plus en retrait. Et c'est là mon défaut. Je sais que je vais avoir une difficulté, je ne vais pas forcément l'exprimer, le demander. L'appréhension plus sur ça. Après, sur la structure ou enfin sur la MFR ou sur le suivi enfin non. Et non au contraire. J'ai, après, plus l'appréhension de tomber sur un bon tuteur. Mon premier tuteur n'était pas très gentil mais ça, comme on dit, c'est la société voilà. Il y a des gens bien et des gens moins bien.	
48 60	MFR	F CHOIX	Pour la recherche de stage, moi, étant donné que j'ai le permis et la voiture j'étais assez à l'aise avec l'idée que je pouvais très bien faire 40 kms pour faire le stage, il n'y avait pas de souci. Je pense que j'investis financièrement dedans. Après, comme j'étais sur D, j'ai forcément cherché sur D et j'ai trouvé assez facilement. Après, j'ai eu des soucis avec l'ADMR de D qui me dit "Oui." pour cette période de stage et finalement c'est la convention qui n'allait pas. Ils me l'ont dit 3 jours avant le début du stage, que la convention elle n'était pas bonne et qu'ils ne me prenaient pas en stage. Donc j'ai été prise à Onela où j'avais fait le premier stage. Donc après, les démarches de stage ont été très faciles, fluides : démarches par téléphone ou aller directement à l'agence. Puis je me suis présentée et puis j'ai eu deux entretiens et puis ça s'est fait comme ça. D'ailleurs mon premier stage chez Onela a débouché sur un contrat parce que je suis salariée chez eux, je travaille uniquement le week-end. Ils m'ont proposé pour un bénéficiaire d'intervenir chez lui le week-end parce que la semaine je suis ici donc ce n'est pas possible donc j'ai accepté. Au moins, j'ai un pied dans l'entreprise et après le diplôme directement. D'ailleurs ils m'attendent pour... J'ai une promesse d'embauche derrière.	
61 72	FOAD	F CONV	La formation à distance, j'aime bien parce qu'ayant fait ces 2 formations à distance avec le CNFDI et le Centre Européen de Formation... déjà j'étais un peu inquiète parce que, ayant fait ces 2 formations privées à distance où on paye super cher et finalement on n'est pas très très bien suivi que ça, j'avais peur d'être assez perdue comme j'avais pu l'être. Et alors, en fait, pas du tout parce que Walter est quand même bien fait et puis les formatrices nous expliquent bien. Elles sont disponibles, elles sont très réactives aussi donc elles peuvent nous montrer 3 fois, elles n'hésitent pas à nous montrer 10 ou 20 fois donc elles sont compréhensives. Moi, j'aime beaucoup parce qu'on est dans un monde où tout devient numérique quasiment. Mais après, le point négatif, c'est qu'on est chez nous. Moi, je préfère venir là mais c'est plutôt l'esprit, l'ambiance et cetera mais après, j'aime beaucoup travailler à distance.	
73 86	STAGE	R	Les activités que j'ai faites pendant mon stage... Dans mon premier stage, j'étais à l'hôtel pour l'entretien des locaux où là j'ai fait la chambre de A à Z en fait. J'ai fait la réception aussi. Alors ce n'était pas prévu mais ils étaient embêtés	

			avec le personnel donc j'ai fait la réception 2h00 par jour. On m'a dit : "Tu verras, il n'y aura pas beaucoup de client à ce moment-là." Et finalement, c'est là qu'ils en avaient en plus et des Anglais et cetera Mais j'ai bien aimé. Bon, c'était beaucoup de ménage et puis la réception. Puis après, en petite enfance, bon ayant déjà le statut petite enfance, forcément là j'étais dans une manne donc pareil l'accompagnement de l'enfant, tout ce qui est éducatif et leur donner à manger, tout ce qui est du soin et cetera. Et puis dans l'aide à domicile, ce que je préfère dans tous les cas, comme je dis je suis la seule du groupe à avoir touché à tout. Parce que j'ai eu la chance d'avoir eu de bons bénéficiaires qui m'ont laissé... ils m'ont fait tout de suite confiance, j'ai pu faire tout sauf le rasage. Mais j'ai pu voir aussi diverses pathologies et cetera donc j'ai fait tout de A à Z. J'ai découvert l'ensemble des activités, que ce soit l'accompagnement, les jeux, les courses, le ménage, la toilette au lit alitée ou la toilette au lavabo, diverses techniques pour laver les cheveux au lit, couper les ongles, préparer le repas... J'ai tout fait.	
87 94	STAGE	F CHOIX	Les activités où je réussis le mieux, je dirais dans l'accompagnement. Euh... comment dirais-je ? Alors je sais là où je suis le moins à l'aise, c'est le soin ! Parce que je pense qu'on n'a pas encore tout validé, ce qui fait que j'ai quelques lacunes et j'hésite. Ce n'est pas... je n'ai pas peur de toucher la personne, au contraire, c'est juste que je me dis qu'on rentre dans son intimité et j'ai du mal encore à ...à ... Je suis un peu gauche ! J'ai du mal à être à l'aise avec ça, je ne veux pas gêner en fait. Mais là où je me sens mieux, c'est plus l'accompagnement au niveau social...enfin les après-midi courses ou les après-midi jeux. Même le ménage, je me sens très bien... J'adore qu'on me donne du ménage à faire ou la vaisselle et cetera ... ouais.	
95 101	STAGE	F CONV	Je suis moins sûre de moi sur les activités de soin. En fait, je me dis qu'on n'a pas encore vu toutes les étapes et après, tout le monde sait laver un corps, mais avec diverses pathologies, des fois, il y a des produits spécifiques à mettre et cetera ou même comment va réagir la personne. J'ai eu le cas effectivement d'une bénéficiaire qui m'a ... on n'a pas compris pourquoi mais m'a mis complètement dehors. Elle a refusé que ce soit moi. Là, j'ai été confrontée parce que j'étais trop jeune. Elle me l'a dit que j'étais trop jeune pour elle et qu'elle ne voulait pas être mise nue devant moi. C'est plus la communication au niveau de sa vie qui est compliquée.	
102 117	SIT INT	EVAL	Les évaluations de stage que j'ai eues étaient cohérentes avec ma perception de ma réussite dans les stages à domicile oui ! Mais justement moi j'ai fait des bilans avec la directrice de l'agence, puis la tutrice, je dirais que oui, absolument. Après, avec les autres, je n'étais pas forcément d'accord surtout celui de la directrice à l'hôtel où j'étais, où justement ma tutrice était très mauvaise avec moi et m'a mis une mauvaise note. Et c'est la directrice de l'hôtel qui était pas du tout d'accord avec la tutrice en fait. Donc, comme disent les deux S., on se rassure sur la directrice parce que c'est son établissement et on s'en fout de la gouvernante de l'hôtel qui, elle, est vraiment mauvaise, pour le coup. Et puis en MAM, effectivement, ayant le CAP en plus, elles étaient 2-3 jeunes filles un peu plus jeunes que moi et qui n'avaient pas du tout le diplôme. Elles avaient juste une formation qui n'était pas terminée. J'avais plus de compétences qu'elles et d'expérience mais je suis quand même restée à ma place. Je ne suis pas arrivée comme ça : je connaissais tout ! Pas du tout. J'ai laissé mais effectivement elles m'ont plutôt bien évaluée mais pas comme je m'y attendais, on va dire.	LM LS

			Mais après, je ne leur en veux pas, c'est... Peut-être parce que je suis encore une fois trop introvertie et en fait, dans ma tête, je pense que j'étais trop à me dire que je suis dans cette formation pour l'aide à domicile, pour la personne âgée, et le fait de revenir dans les enfants, je n'avais pas envie. Après, il fallait faire mais j'étais... Je ne me suis pas donnée à 100% dans le stage.	
118 124	STAGE	F CONV	J'avais un peu de recul. Ce qui est le plus utile pour réussir les stages, ce sont les cours, les cours et les cours ici et les formatrices. C'est... en fait, je dirais c'est un suivi c'est-à-dire que... enfin les formatrices, surtout ici, chaque cas et chaque stagiaire est unique et comme on dit, des fois, il y a des yoyos dans le groupe où on se sent quand même à l'aise. On voit qu'elles sont toutes bienveillantes et justement je trouve que les cours ils sont fluides, ils sont complets. On peut revenir sur un sujet sur lequel on a passé du temps dessus, 3 mois après on revient. Oui je dirais ça, les outils c'est global en fait. Non j'ai aucun truc négatif à dire. Je n'en trouve pas d'ailleurs.	
125 147	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même, surtout celui de l'aide à domicile parce que... je ne parle que celui à domicile parce que finalement je pensais qu'avec la maturité que j'ai j'étais capable de... comment dirais-je ? de mettre des limites, parce qu'on a tous nos propres limites et je n'y arrive pas ! Je n'arrive pas parce que si quelqu'un... comment dirais-je ? pas par rapport au fait ... je ne sais pas quel exemple je peux vous donner mais je ne me protège pas. C'est vrai que je ne me protège pas. Dans ... J'ai découvert ça. Parce qu'on se dit : bon ! c'est qu'un stage et puis t'as assez confiance en toi mais en fait pas du tout. Devant le fait accompli je dis "Oui." à tout, je ne mets pas de limite. Et ça, ça peut être un peu ...</p> <p>Par exemple, alors monsieur X m'apprécie beaucoup et on est tellement pris... Enfin on est dans l'émotion. Enfin... son histoire est tellement touchante qu'en fait oui, j'ai pris du temps perso pour aller ... parce qu'il m'a demandé d'aller chercher ça pour lui. J'y suis allée pour lui mais on n'a pas le droit. Après, je n'ai pas pu lui dire "Non." parce que son histoire me touche mais, en même temps, je sais qu'il faut mettre des barrières.</p> <p>Si j'accepte une fois... Et puis surtout, là où c'est encore un problème, c'est que j'habite D mais mon projet pour le mois de juin c'est que je déménage sur R et donc je suis salariée à l'agence Onela mais Madame Ferrand, la responsable du secteur, me veut absolument dans son équipe en fait parce qu'elle dit que je suis un très bon élément que je ne lui ai pas dit que je vais déménager.</p> <p>C'est là le problème. C'est que j'ai encore une fois pas réussi à mettre mes limites et m'imposer. Enfin m'imposer, lui dire les choses. Je n'ai pas pu parce que je vais la décevoir et je ne veux pas la décevoir. Mais en même temps, si j'y réfléchis, je me dis : mais tu ne peux pas non plus rester à D parce que j'aime plus D et je voulais absolument aller sur R. Donc je sais qu'il faut que je lui dise là courant avril. Je veux juste changer de secteur, je ne quitte pas l'entreprise. Je veux juste changer de secteur. Ouais, c'est plus ça.</p>	LS
148 156	MFR	R	A la MFR, les activités, il y a les cours, les cours pratiques, la cuisine... C'est assez divers. Après, il y a eu le PSC1... je crois que c'est comme ça que ça s'appelle. Il y a eu la sortie pour rencontrer les anciens dans le village là. Oui, je trouve que c'est enrichissant en fait, c'est-à-dire qu'on n'est pas juste assis sur une chaise pendant 6h00 à écouter	

			quelqu'un. Ça veut dire qu'on va nous mettre en situation, on va rencontrer du monde, on va dans les forums et cetera. Après, je vous avoue que comme je suis assez introvertie, c'est vrai que la première semaine qu'on est arrivé, tout de suite une semaine après on allait à Y rencontrer directement les employeurs au forum de l'emploi. Tout de suite on est dans le bain. A peine on fait connaissance que... Et ça, ça m'avait effrayée mais finalement j'ai plutôt bien géré. Donc là, ça m'a aidée aussi.	
157 161	MFR	F CONV	Les activités m'obligent en quelque sorte à dépasser aussi nos limites que moi je m'étais mis. C'est-à-dire que je vais y aller mais pendant 2-3 semaines ça va être : non, direct, on y va ! Et ça m'effrayait et finalement ça s'est bien passé et du coup j'ai appris grâce à ça à aller vers l'employeur et cetera... J'ai gagné, j'ai gagné quelque chose et justement, pour moi, la personne de novembre n'est plus la même que maintenant. Je vois que j'ai évolué.	
162 177	MFR	F CHOIX	Parmi les activités à la MFR, j'aime bien les cours en classe. Oui j'aime beaucoup. C'est là où j'échange plus avec les formatrices, où je prends le maximum de notes. Après, mon point négatif, j'aime beaucoup la pratique mais mon point négatif, c'est que je n'aime pas être observée. Ça, c'est un gros problème. Le regard des autres c'est horrible. C'est ... J'ai du mal avec ça et c'est pour ça que je perds mes moyens. Enfin, je perds mes moyens... je ne me mets pas à pleurer mais on va faire la bêtise qu'il ne faut pas faire. Mon point négatif, c'est la pratique oui. Encore une fois j'ai envie de dire qu'il y a pratique et pratique. Ça va dépendre avec quelle formatrice. Après elles sont toutes gentilles, hein ? mais avec les deux S. c'est très bien. Mais je sais qu'Edith, qui est plus professionnelle, qui est très gentille, très à l'écoute mais plus professionnelle, elle ne va pas laisser passer les fautes et elle nous recadre très vite et ça fait un petit peu peur des fois. C'est plus impressionnant, elle est nous met dans le monde réel, professionnel donc... Et elle a raison d'ailleurs parce qu'on est certes en formation mais ce n'est pas le club Med. Mais j'avoue que le regard des autres surtout... Je n'ai pas forcément confiance en moi donc du coup je vais ... D'ailleurs c'est pour ça que je passe toujours la dernière. Si je peux passer la dernière, je passe la dernière, histoire d'avoir vu tout le monde passer et ça me rassure de passer en dernier. Après, je me dis, des fois comme ça a pu être lundi, je me dis que finalement non, parce que finalement, ils sont plus regardants donc ils vont être plus critiques	
178 196	MFR	F CONV	Ils vont être plus critiques. Donc normalement, t'as eu plus d'informations que les autres et ils vont être plus critiques. Et d'ailleurs c'est pour ça qu'il y a eu un peu les points sur les I la semaine dernière où il y eu un échange et heureusement qu'il fallait faire ça dans le groupe parce qu'on a remarqué que les autres bouffaient certains et c'est ce qui s'est passé. Donc il y a eu besoin de réguler à l'intérieur du groupe parce qu'il y en avait qui avaient des attitudes désagréables : 3 personnes qui ont une forte personnalité et écrasent les personnes un peu plus sensibles et ne se gênent pas pour les critiquer notamment pendant la pratique. Donc ça a forcément eu des répercussions sur moi, sur ma pratique, et sur 2 autres ou 3 filles et on a fait comprendre qu'il fallait être bienveillant et avec chacun parce qu'on est quand même dans le social dans notre travail. Les activités proposées permettent d'apprendre sur moi-même oui, notamment ça. Après... euh oui je dirais ça, bien sûr parce que je me retrouve dans un groupe où je suis épiée de partout justement. On découvre aussi certaines	

			choses sur soi effectivement qu'on ne se rendait pas compte, donc soit positif ou négatif. Là, pour le coup, j'ai découvert mon hypersensibilité + + + où justement, quand je vois quelqu'un pleurer, derrière je me mets à pleurer que je ne savais pas mais qu'on ne se rendait pas ou l'inverse on ne se croit pas capable mais en fait on est capable. Comme ça a pu l'être au début en pratique où le regard des autres c'est compliqué. Maintenant, ça va, ce n'est pas non plus ça, mais à force de connaître les autres, bon on se dit : finalement elle est comme ça et on ne va pas la changer. Ça me permet aussi, petit à petit, de finalement mieux savoir me connaître, qui je suis, comment je fonctionne et mieux vivre avec moi.	
197 206	FORMATION	ACCT	Ça s'est vu et puis, même pendant le stage, ça s'est vu que... Je vous donne un exemple tout bête : là, il y a 15 jours, j'étais en stage, il y a une bénéficiaire qui me demande de lui couper les ongles... moi je les mange, mes ongles donc je ne les coupe pas. Et je lui coupe et elle a enlevé sa main et elle m'a dit : "Tu ne sais rien faire de tes dix doigts ! Petite idiote ! Quitte ma maison !". Mais en me hurlant dessus vraiment. Et il y aurait eu 3 mois en arrière, elle m'aurait dit ça je serais partie en pleurant. Mais là, avec la formation, le groupe, les formatrices tout ça, j'ai une confiance en moi et je lui ai dit les choses gentiment. Et elle n'a pas arrêté après les jours suivants de m'insulter et cetera. Mais ça me passait au-dessus parce que je suis là pour le travail. Je ne suis pas là pour... J'ai su gérer mes émotions et faire la part des choses. Mais avant l'entrée en formation ce n'était pas ça. Donc j'ai acquis ça. Grâce à ...grâce à ici. C'est super !	LS
207 219	FOAD	R	Dans les activités à distance, il y a les cours qui sont un peu plus complets. Ce qui manque, c'est l'oral forcément. Enfin, il n'y a pas une formatrice sur la distance mais c'est un peu plus complet à l'écrit. Des fois, ça rejoint ce qu'on a pu dire en cours donc c'est bien d'avoir aussi un support à l'écrit sur lequel on peut revenir quand on veut ... Après, moi, j'aime bien parce que c'est dynamique. Moi j'aime bien, c'est... Et le côté numérique... enfin un PC, j'aime beaucoup. Et puis après, c'est attractif aussi, le fait qu'on voit les pourcentages de progression... On a envie de finir vite, voilà ! Enfin finir vite non parce que je suis plutôt lente, j'aime bien revenir sur un truc... Oui principalement c'est ça. Dans les activités, on fait essentiellement ça... Après, ça, c'est assez complet. Enfin il y a le planning, il y a l'échange avec les formatrices sur la plateforme, après il y a le dossier pro qu'on travaille. Alors ça, je galère un peu, j'avoue ... oui je l'ai fait mais après, je pense que c'est moi qui veut que ce soit trop parfait. Donc je n'ai pas eu de retour des deux S. parce qu'elles n'ont pas eu le temps d'aller regarder le mien. Mais non je trouve que c'est assez fluide et ça donne au contraire... Moi j'aime bien... J'aime bien cette plateforme.	
220 238	FOAD	F CHOIX	J'apprécie ces activités, elles sont utiles. Elles sont utiles parce qu'ici on a cette chance, moi c'est mon avis, hein ? c'est... je me dis qu'ici, en fait, on va plus être en priorité dans la pratique. C'est vrai qu'on n'a pas besoin d'être tous les jours 6 heures sur la chaise, on peut le faire justement à distance et dans le domicile c'est majoritairement que de la pratique. C'est que ça. Donc moi d'ailleurs, qui n'ai jamais fait de cuisine, c'est bien les cours de cuisine parce qu'au moins j'ai des bases. On va majoritairement faire de la pratique ici et justement les cours à distance c'est... on apprend aussi bien que si on était en salle.	

			<p>J'apprends sur moi avec les activités à distance, plus dans le négatif. Je dirais que c'est... Je suis plus dans l'option de dire : je suis à distance, j'ai le temps ! C'est ça, en fait. Surtout que moi, le vendredi, c'est le vendredi qu'on est censé le faire mais c'est là où j'ai des rendez-vous médicaux donc, généralement, je le fais le week-end. Je suis là : on a le temps, on a le temps mais en fait non on n'a plus le temps. Et je prends après le temps de le faire mais, ouais, c'est fait plus... je ne suis pas assez... je le fais, hein ? comme tout le monde mais pas en temps et en heure. Par contre, je vais mettre plus de temps qu'eux. Eux, ils vont faire "suivant" "suivant" "suivant" "suivant", ils vont faire leur truc mais moi je vais le lire, relire, relire avant de faire le suivant. Je prends plus de temps pour... et je prends des notes aussi, je prends beaucoup de notes sur les cours que je peux lire.</p> <p>C'est super intéressant. Et puis d'ailleurs, c'est ce que je dis, c'est ... Sur Walter en fait, les cours ce n'est pas du bla bla. Tout... Je sais, comme j'ai fait plusieurs formations à distance, que ce n'est pas plein de bla bla, tout est mis ... les essentiels en fait.</p>	
239 245	SIT INT	ECHANGE	<p>Alors, quand on est à distance, on a un groupe entre nous où on parle des fois. C'est très rare mais il y en a un ou 2 qui demandent comment ça se passe dans un stage, on va échanger 2 ou 3 lignes et puis, après, si on a un souci dans un stage... Moi, je sais que j'ai déjà eu un souci à l'hôtel donc j'ai envoyé un message mais... Alors sur le plan esprit de groupe et tout ça, il y a un échange qui se fait sur Messenger mais alors j'avoue que ça va dépendre... On a un peu lâché. Il y en a qui disent : "Tu peux compter sur moi" mais ça, c'est faux. Parce que chaque fois que j'ai pu avoir un petit souci, c'est : "Appelle S., tu verras."</p>	LA DLA
246 253	SIT INT	RETOUR	<p>Donc l'esprit du début n'est pas là. Donc après ils vont répondre quand même. Après, on fait un bilan de stage le lundi au retour où chacun va raconter ce qu'il a pu vivre en stage. Et ça, c'est important parce que ça permet de voir aussi comment les autres ont vécu et un peu s'identifier, se dire : voilà, ils ont pu faire ça et faire ça et puis même aider. Moi, je sais que si je peux aider tout le monde, j'aide tout le monde. Et comme je suis un peu plus avancée que les autres vu que j'ai vu beaucoup de choses en stage, bah des fois on peut me poser des questions et il y a un échange qui se fait et c'est super important et ça on peut revenir sur... si on n'a pas vu telle chose en stage on peut revenir sur un cours avec Edith, tiens ! si jamais je tombe sur ça au sujet à l'épreuve ou dans la vie</p>	LA LS LM
255 260	SIT INT	VISITE	<p>Ces échanges-là, ils sont importants, je pense, parce que moi je n'ai jamais vu personne encore... S. n'est pas passée parce que je suis la plus loin donc... c'est à chaque fois... ça a échoué. Je pense que oui. Après, S. ne nous en parle pas. Enfin elle nous en parle mais de manière générale devant toute la classe. Elle va dire : « Ça s'est bien passé." Après, moi-même je lui fais des retours quand on est en stage. Ça m'est arrivé d'envoyer des e-mails à S. en disant : "J'ai une difficulté là." Et puis elle me rassure. Soit elle m'appelle ou soit elle me répond par mail.</p>	LS LM
261 273	SIT INT	ENTRETIEN	<p>On a des entretiens individuels. C'est tous les 2 mois je crois ou tous les mois où on peut échanger effectivement sur nos difficultés et doutes et cetera. Alors c'est arrivé au début de l'année, après ils ont eu le COVID donc ça a chamboulé un peu.</p> <p>J'ai eu de l'accompagnement à la MFR, absolument. Même de manière générale sur la vie. Après elles sont là pour ...</p>	LS

			Elles sont formatrices. Mais je sais que j'ai pu parler de problèmes perso étant donné que je n'ai pas de famille ici, je n'ai personne. Elles sont à l'écoute, elles sont bienveillantes et elles vont t'orienter vers une démarche que moi-même je ne sais pas que ça existe. Ou elles sont même... comment dirais-je ? Ça m'est arrivé d'être absente un matin ou 2-3h00 parce que j'ai un rendez-vous que je ne peux pas louper, elles vont être compréhensives. Ah oui, absolument. Mais je pense que même là je vais même vous dire que cette formation sans elles, je ne serai pas là actuellement dans ma vie. Il y a eu un chemin énorme qui a été fait. On m'aurait dit il y a un an : "Tu vas aller vivre à R un jour.", j'aurais dit : « Ça je le veux." Mais j'étais trop peureuse pour le faire. Et puis là, je sais que je vais le faire.	
274 297	FORMATION	ACCT	<p>Donc ça m'a permis de prendre confiance en moi et me sentir soutenue et au fil des mois d'acquiescer aussi. Et imaginer les démarches à suivre pour diverses raisons qu'on peut rencontrer dans la vie.</p> <p>Quand on est en stage, c'est ce que je disais, c'est que moi je prends l'initiative d'envoyer un message ou un mail à S. ou appeler pour dire : "Voilà, j'ai une difficulté à ce moment-là." ou alors : "J'ai un trop plein d'émotions et je n'arrive pas à gérer." Ça peut être ça ou autre chose. Et elles sont très réactives à vous répondre dans la journée ou m'appeler et on va échanger. Alors après, je ne sais pas si c'est leur rôle pendant qu'on est en stage parce que je suppose qu'elles ont d'autres classes comme nous donc elles ont plein de travail. Je ne sais pas. Des fois j'hésite mais je le fais quand même parce que je n'ai pas d'autres solutions en fait. J'ai besoin d'avoir, d'être rassurée à ce moment-là. Donc elles sont très réactives. Ah non, c'est sûr, pour ma part, je sais que je suis très bien accompagnée. Je ne sais pas pour les autres. Je n'en ai pas échangé avec les autres.</p> <p>La formation a participé à mon développement personnel c'est sûr ! Comment je peux l'expliquer ? Je mets sens un peu plus puissante. Je ne sais pas comment l'expliquer. Je suis quelqu'un d'extrêmement introvertie, hypersensible et cetera, j'ai une vie très compliquée. Je suis arrivée sur la Normandie où je dis que je n'ai pas de famille, pas vraiment de connaissances et cetera mais ça fait 6 ans que je suis là et, le choix d'avoir fait cette formation ce moment-là, où c'était très compliqué pour moi émotionnellement, m'a fait évoluer et j'ai pu... comment dirais-je ? prendre confiance rapidement et avoir confiance aux gens surtout. Et de me rendre compte qu'il y avait de l'humain, en fait, et je ne sais pas comment trop mieux m'exprimer sur ce sujet... D'ailleurs, ça va faire bizarre de partir, je n'ai même pas envie de partir au mois de juin, je vais rester là toute la vie donc non, pour moi, c'est trop court 6 mois. C'est un tout, ce n'est pas : on est juste formé pour un métier, c'est global en fait. Pour moi ce qu'elles m'ont donné, parce qu'on m'a donné ici, ça vaut bien plus que 10 ans de thérapie. Franchement, oui. Mais je pense que je dis ça par rapport à mon propre vécu mais ouais c'est mon ressenti.</p>	LS

Annexe 55 - Jeanne

**** *Nom_Jeanne *Sexe_F *Age_3039 * MFR_Y *Lieu_Y *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_ADFV1 *POSTURE_Expert

L	T	ST	VERBATIM
1 45	PARCOURS		<p>Moi c'est Jeanne Lefebvre, j'ai 36 ans et je suis maman de 2 petites filles, Jade et Annabelle qui ont 5 ans et 2 ans. Je suis mariée. J'habite sur le secteur de St-Pierre le Viager. C'est une semi-reconversion parce qu'avant j'ai travaillé plus de 10 ans dans tout ce qui était animation donc auprès d'enfants, jeunes enfants et enfants. Et ce qui m'a amenée jusque là, c'est que dans mon expérience familiale je me suis occupée de ma maman, dont de la grand-mère de mon mari et puis je trouve que le côté humain me va très bien, dont avec les personnes âgées où ça passe très bien. Je suis diplômée, j'ai un CAP Petite Enfance, j'ai un BPJEPS APLTP "Activités Physiques pour Tous et Loisirs Tout Publics" et j'ai aussi un BAPAAT, mais qui... voilà ! Donc je peux même aussi travailler avec les personnes âgées sur le côté sportif.</p> <p>J'ai choisi cette formation parce qu'elle est qualifiante pour travailler dans le métier au niveau que ce soit la reconnaissance du salaire et cetera donc c'est plus reconnaissant. Et puis d'apprendre vraiment le métier parce que c'est vrai que, dans les structures où j'étais en stage, ils prennent beaucoup de gens qui ne sont pas diplômés donc qui arrivent sur le tas, et je trouve que le fait de les mettre dans l'inconnu, c'est pas forcément, pour les gens qui embauchent, une bonne réaction par rapport à des gens qui interviennent chez eux et qui ne sont pas, qui ne s'y prennent pas forcément dans le bon sens, dans le bon côté. Ils ne sont pas professionnels, voire même moi j'entendais des choses où... Euh, ils ont embauché une jeune fille de je ne sais pas quel âge et qui est arrivée chez le monsieur et sa femme a la maladie d'Alzheimer et quand elle est arrivée, elle ne s'est pas sentie... Elle a fait un aller-retour. Elle est rentrée dans la maison puis elle a dit : "Non, je ne fais pas, je m'en vais." Sauf qu'elle a laissé les familles en plan donc il y avait une prestation à faire donc c'est vrai que, quand c'est comme ça... Donc, c'est vrai qu'être diplômé et d'avoir de l'expérience, c'est vrai que c'est mieux pour embaucher que de prendre... Même si je sais que pour eux c'est compliqué parce qu'ils ont besoin de personnel et qu'ils recherchent.</p> <p>C'est parce que moi j'étais en licenciement économique en fait. Donc je suis suivie par une conseillère Pôle Emploi qui m'a demandé si ça pouvait m'intéresser et je lui ai dit : "Bah oui." Et ils avaient déjà fait une réunion d'info et j'avais cru l'avoir loupée mais en fait, vu qu'il n'y avait pas assez de candidats, ils en ont mis une nouvelle et puis je suis venue pour la réunion d'information et puis ça m'a plu. Et puis, même là ça me plaît parce que je suis vraiment au coeur du métier et voir peut-être plus tard pourquoi pas passer... Là, je suis en train de parler avec S. pour voir les modules suivants à passer pour être en tant qu'aide-soignante.</p> <p>Mon projet professionnel a évolué parce que moi je n'étais pas partie sur le côté aide-soignante. Je me suis dit : voilà, le fait d'aller faire les changes, les toilettes, tout ça, c'est déjà une bonne partie. Mais c'est vrai qu'après, quand on est sur des modules où on parle d'autres choses, on nous a dit que si on souhaitait plus tard aller faire des études d'aide-</p>

			<p>soignante on n'aurait pas tout à passer parce qu'on avait déjà des modules en moins à faire, donc on n'aura qu'une partie de formation à faire. Donc je me renseigne pour la suite.</p> <p>Je connaissais un peu. J'avais la personne âgée parce que, dans mon entourage familial, du côté de mes beaux-parents et tout ça je connaissais pas mal de monde. C'est vrai qu'il y avait déjà ce contact-là. Et puis je m'occupais beaucoup de la grand-mère de mon mari sur certaines choses. J'avais déjà eu contact avec des professionnels. Alors la grand-mère de mon mari faisait appel à l'ADMR mais l'ADMR, c'étaient des gens qu'on voyait comme ça. Mais là, c'est vrai que dans les stages que j'ai faits, j'ai commencé... ça fait 2 stages à domicile, dont là actuellement, hier en allant faire un entretien avec le référent, j'ai entendu qu'il y avait des postes à pourvoir après le diplôme, voilà.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'avais hâte de rentrer pour vraiment découvrir ce métier-là, et puis de faire des stages pour voir ce qu'il s'y passe et comment ça se passe.</p>	
46 54	FORMATION	F CONV	<p>Je n'avais pas d'appréhension. Après, mon premier stage, c'était tout ce qui était entretien des locaux mais j'ai fait ça en structure de personnes en situation de handicap. Du coup, j'avais ce côté-là... parce que 10 ans en arrière, ça n'est pas que ça me faisait peur mais je ne me sentais pas encore mûre pour travailler avec ce public-là. Et là, ça s'est super bien passé. J'ai même bien été acceptée par les résidents de ce centre. Donc non. Et puis je me suis bien entendue avec les personnes avec lesquelles j'ai travaillé. Et j'avais demandé pour faire une... j'avais vu avec la MFR si on pouvait m'accorder au moins 2 semaines pour travailler dans le secteur de l'aide à la personne mais secteur handicap vraiment, parce qu'ils font du soin, ils font tout ça, mais je n'ai pas eu de retour de cette structure-là. Donc je ne sais pas si c'est dû au COVID et cetera. Je sais pas.</p>	
55 72	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, dans les premiers temps, c'était tout ce qui était locaux et entretien du linge donc c'était beaucoup sur les EHPAD et structures en situation de handicap. Donc ça a été mails, CV, appels et puis l'aide à domicile pareil, j'ai envoyé des mails, j'ai appelé pour demander déjà s'ils prenaient des stagiaires parce que, vu le cadre où on vit actuellement, c'est un peu compliqué pour certains corps de métiers. Et j'ai eu pas mal de réponses dont là et puis j'ai tout eu mes stages. En décembre, j'avais une bonne partie de mes stages de trouvés.</p> <p>Concernant mes choix, j'ai coupé parce que j'ai des collègues qui ont fait l'aide à domicile sur la même structure mais moi je voulais voir d'autres structures parce que ça donne plus d'opportunités pour après, pour le travail. Et puis de voir les différentes structures, comment elles travaillent, comment ils sont... Moi, je suis en train de voir deux structures différentes. J'ai travaillé 3 semaines chez une structure et là je suis sur une autre structure et c'est carrément différent, que ce soit au niveau du périmètre où la personne elle travaille contrairement à l'autre où les déplacements sont très très élargis. Là, ils sont plus raccourcis. C'est vraiment bien organisé. Je ne dis pas que c'est mal organisé l'autre, mais je trouve que c'est compliqué. Alors, après il y a eu des pertes de personnes qui sont décédées suite au COVID donc ça a été compliqué de recadrer des gens par rapport à leur localité où ils vivent pour essayer de les faire rester de leur côté. Du coup, c'est vrai qu'il y a des gens qui font un peu plus de 10 bornes par jour.</p>	

			Je me suis débrouillée toute seule pour trouver mes stages.	
73 99	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance, moi ça va à peu près parce que moi j'arrive à me débrouiller avec l'informatique quand même, j'ai une base. Mais c'est vrai que c'est compliqué parce que, sur certains cours qu'on a eus, même là encore, le tout dernier qu'on a fait qui était très long, on a des vidéos mais il y a des fois où il y a des bugs. Là, il y a des vidéos qui... Alors, pour ma part, après je ne sais pas si les autres ont eu ce même retour-là mais j'envoie des messages à S. pour voir si elle peut débloquer. Il y a eu 2-3 trucs où ils arrivent à remédier mais il y a toujours quand même des bugs au niveau des lectures de... C'est surtout les vidéos, les problèmes de vidéos quand on a besoin parce que la vidéo est en rapport avec ce qui suit derrière. Et puis il y a eu juste une fois où il y avait un questionnaire, on n'a pas pu cocher directement et il a fallu que je réécrive toutes les questions sur papier pour qu'on puisse... Des petites choses comme ça. C'est vrai que ça bloque parce que, des fois, les S. ne sont pas tout le temps sur le... même si elles sont en distanciel, avec nous sur une certaine heure, elles nous répondent quand même dans l'immédiat mais c'est vrai que ça bloque. On ne peut pas avancer pour la suite vu que c'est un parcours à effectuer du début jusqu'à la fin. Ce n'est pas dans la minute. Après moi, c'est pareil, j'essaie de faire autre chose entre 2 parce que je ne reste pas fixée sur mon PC. Mais non, après moi je sais que pour les 2-3 fois où j'ai eu ça, ils m'ont répondu... Il y a S. dont le dernier où il m'a dit : "Je ne t'ai pas répondu parce que je n'ai pas réussi à débloquer le truc. La vidéo ne se lit pas." Donc voilà. Mais après ils arrivent à débloquer. Mais c'est vrai que... je ne sais pas c'est dû à quoi ce souci. Après, je ne sais pas si mes autres collègues en ont parlé mais moi je sais que ça m'est arrivé, moi, sur mes mails que j'envoie : "Désolée, je suis sur tel thème, je suis à l'exercice tant, il y a une vidéo à lire mais je n'arrive pas à lire la vidéo..." Y'avait un site un jour où c'était sur la nutrition, je crois, du jeune enfant et j'ai tapé dessus, tout était en anglais. Alors j'ai des petites bases comme tout le monde mais s'il faut que j'arrive à faire le décryptage en anglais, ça va être compliqué. Donc je renvoie un message à S. : "C'est bizarre. C'est un site en anglais." "Bon ! Attends, je vais voir." Et puis elle m'a rectifié et j'ai eu le truc en français. Du coup, 3-4 fois je me suis dit : c'est peut-être moi qui sait mal manipuler mais j'ai tapé sur le lien qui était noté et ça me donnait une autre page. Je n'avais pas de crainte par rapport à l'informatique.</p>	
100 107	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai fait en stage, par rapport à quand j'entends mes collègues, je me demande si ce n'est pas moi qui ai vu une une bonne partie parce que j'ai fait tout ce qui est change, tout ce qui est toilette au lit... Là, j'ai vu tout ce qui est Alzheimer. Là, je repars pour 2 semaines avec des gens qu'ont ces soucis-là. Donc, c'est beaucoup de l'aide à la toilette, du ménage... J'ai fait un peu de tout en fait : j'ai fait de la douche pour des gens autonomes, j'ai fait des toilettes au lit pour des gens qui ont eu des AVC, j'ai vu pas mal de pathologies. Donc c'est vrai que, quand on en discute, il y a des vécus qui ressortent du stage. C'est vrai que ça permet de se dire : tiens, ça je l'ai vu, ça je l'ai vu... donc ça rappelle.</p>	
108 131	STAGE	F CHOIX	<p>Les activités où je réussis, depuis la formation, ça a été bien puisqu'après... J'ai eu un petit couac avec une des intervenantes de la MFR mais bon, ça y est, c'est réglé. Parce qu'on est là pour apprendre, on n'est pas là pour se faire</p>	

			<p>parler comme des chiens en formation sinon ça ne sert à rien. Donc j'avais une appréhension de savoir si j'allais retourner dans ce... C'était plus l'aide à la personne. On est avec une personne qui nous fait tout ce qui est aide à la toilette et puis bon là ça va mieux. Cette personne-là s'est remise en question, je pense, et fait attention à la manière dont elle parle aux gens. Après, je revenais d'une semaine d'absence parce que j'ai eu un accident de moto donc je pense que j'étais à fleur de peau. J'ai pris sur moi mais je n'ai même pas compris pourquoi elle m'a parlé comme ça. Alors après, comme on dit, chacun a ses problèmes. Moi j'avais pris... Moi, je l'ai dit à mes collègues : "Moi je vais voir en revenant de stage. Si en stage c'est rebelote, je ferai autrement." On a une autre personne qui nous fait plus de théorie que de pratique mais qui est capable de nous faire. S'il faut, je demande à faire un changement, je vois là ou je me débrouillerai par mes propres moyens pour valider. C'est quelqu'un qui est que MFR. Après, sur ma structure de stage, les personnes avec qui j'ai travaillé, pas de souci du tout. J'ai eu un bon contact. Après, ça va mieux, on est reparti sur de bonnes bases parce qu'on a eu un truc global aussi, une ambiance qui était un peu tendue sur ça, sur certains trucs. Du coup, on a tout remis à plat et donc j'ai profité de ce moment-là pour aussi dire ce que je pensais par rapport à ce qui s'était passé à mon stage. Ça, c'est remis à plat mais j'avais cette appréhension-là de me dire que si ça recommençait... parce que bon, moi je l'ai vécu il y a très longtemps et c'est ce que je lui ai expliqué : Moi, je n'ai pas envie de revivre ça, on est là pour nous montrer, on n'est pas là pour qu'on puisse me parler, j'appelle ça comme à un chien, donc du coup, moi, les gens comme ça, je n'en veux pas. Donc elle a compris, elle s'est excusée, qu'elle n'aurait peut-être pas dû, qu'elle s'est peut-être mal exprimée ou... Mais là, ça se passe très bien, ça repart sur... Sinon, avec tout le monde, non pas de souci. Tous les autres formateurs, y'a pas de souci du tout.</p>	
132 156	SIT INT	EVAL	<p>J'ai eu des bilans avec les tuteurs de stage. J'en ai eu un hier avec une première semaine de stage parce que je repars sur les 2 dernières semaines avec cette structure-là. J'ai eu un très bon retour. Il m'a dit que... voilà et j'ai eu un sous-entendu de contrat derrière. Pareil avec les structures où j'étais il y a 3 semaines de ça où j'ai fait mes 3 premières semaines, j'ai eu de bons retours des personnes avec qui j'ai travaillé, je n'ai pas eu de souci. Même chez les personnes qui sont intervenues, ils ont été contents que je sois là, ils n'ont pas été... au contraire, j'ai été bien reçue partout. Les bilans des tuteurs et le mien concordent et puis ça me valorise parce que ça veut dire que même moi j'ai... la personne avec qui j'ai travaillé, parce que c'est une personne qui est depuis plus de 20 ans dans le métier, un midi elle était en train de faire un truc et je lui dis : "Bon bah ! je vais faire chauffer le..." C'était pour faire le repas et elle me dit : "Je te vois bien dans le métier. T'es légère, t'es curieuse, tu fais les choses simplement, c'est du bon sens et t'es pas en stress et pas effrayée. T'as pas de recul sur rien donc c'est vachement bien !" parce qu'elle dit : "Là, on était chez un monsieur qui a Alzheimer donc il bouge plus de son lit et, pour certaines personnes, ça pourrait freiner." Les ressources utiles pour le stage... Là, quand on est parti en stage, on n'avait pas encore commencé vraiment les techniques, les pratiques professionnelles, donc c'est vrai qu'il y a des choses... Ben, le change, on ne l'a pas encore vraiment vu donc on a vu le changement du lit or le lit c'est ce qu'on fait à peu près quand une personne ne bouge pas du lit. Après, moi, quand on fait des pratiques, moi je dis que nous on a fait de cette manière-là voir si c'est bon</p>	LM LS LM

			<p>quand même et pour l'instant j'ai eu des retours me disant qu'on pouvait faire ça aussi. J'ai vu les choses en stage avant qu'on en fasse en TP. Je ne suis pas trop perdue. Après, je regarde quand même, je reprends quand même pour essayer de bien retenir quand même ce côté-là parce que c'est vrai qu'on nous dit qu'il faut bien retenir tout ce qu'on apprend là pour l'examen final. Bon après, voilà... Après, faut dire aussi que quand on est vraiment chez les gens, faut s'adapter aussi aux lieux et à l'environnement de la personne mais c'est vrai qu'il y a des choses des fois qu'on n'a pas forcément tout. Bon faut faire avec les moyens, c'est ça.</p>	
157 161	STAGE	F CONV	<p>Le tuteur, en fait, moi, quand j'arrive, je leur dis que je suis là pour observer dans un premier temps et puis après qu'ils n'hésitent pas et qu'ils me demandent pour voir si je me sens capable de faire la chose comme une toilette ou une douche, je dis : "Oui, je veux bien." parce que moi je suis preneuse, je ne suis pas là pour... et ça me permet aussi d'avoir un roulement et de ne pas perdre le fil de la pratique.</p>	
162 169	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris des choses sur moi-même parce que je vois que je suis quand même patiente parce que, chez une dame qui avait Alzheimer, j'ai ma collègue qui m'a dit : "C'est bien parce que t'es posée, t'as une voix qui est..." parce que moi je ne m'en rends pas forcément compte mais elle me dit : "T'arrives à t'adapter à la position, tu parles calmement, t'essayes d'être posée." Elle me dit : "Ce n'est pas évident parce qu'il y a des gens qui eux ne comprennent pas dès que la personne va dans tous les sens, ça part dans l'énervement. Et toi, tu restes calme." J'ai des petits retours comme ça, donc c'est vrai que je me dis : Bon bah tiens... Ce n'est pas... c'est vrai que quand on est dans l'action ça ne se voit pas et le fait d'avoir un retour de la personne extérieure c'est valorisant et agréable.</p>	LS
170 172	STAGE	ACCT	<p>J'ai aussi appris sur ma manière d'être en relation avec les autres : d'être à l'écoute, de bien observer surtout parce que le fait d'observer permet de détecter ou de s'adapter par rapport à comment est la personne et par rapport à ce qu'il y a à faire.</p>	LA
173 203	MFR	R	<p>A la MFR les activités de formation, dans un premier temps, on a fait tout ce qui était entretien de locaux, ça veut dire tout ce qui est poussière, nettoyer un sol... Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? De tout ce qui était savoir faire des carreaux, tout ce qui est entretien des locaux et de la maison, en particulier ce qui peut être demandé à faire. Après, on a été beaucoup sur l'entretien du linge donc ça a été beaucoup tout ce qui était repassage, machine, savoir à quelle température, savoir recoudre un bouton ou un collant correctement avec des pratiques qui étaient pas mal... Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? Et puis bah apprendre à passer... Là, on a été sur le côté petite enfance aussi donc moi je n'étais pas trop perdue parce que j'ai le diplôme donc c'était beaucoup la toilette, le change de l'enfant, lui changer les fesses, voilà... le laver, s'occuper d'un enfant, le mettre à la sieste... C'était beaucoup tout ce qui était autour de l'enfant. Et puis bah on passe par cette dernière étape qui est l'aide à la personne, donc ça veut dire essayer de connaître les pathologies sur lesquelles on peut intervenir, quelles sont les tâches qu'on peut avoir à faire, la prise de petit-déjeuner, aide à la toilette, change... Après, ça peut être aussi balades, ça peut être les courses, ça peut être tout ce que peut demander un prestataire pour l'aide à domicile, voilà.</p> <p>On a aussi un côté théorique pour tout ce qui est pathologie de la personne. Ça veut dire : travailler, savoir comment</p>	

			<p>on peut détecter une personne qui va avoir Alzheimer, quelqu'un qui est diabétique, quelqu'un... voilà savoir ce qu'on peut faire ou pas faire chez cette personne-là et ça, on peut le remettre en pratique parce que quand on fait les levers de lit, les choses comme ça, alors c'est soit des transferts manuels ou autres, d'avoir la bonne posture, de mettre les... voilà, de ne pas oublier de mettre les crèmes... Donc tout ça. On revoit après en pratique pour voir réellement comment ça se passe.</p> <p>On a aussi fait d'autres activités. On a fait comme activité une sortie extérieure qui était bien, qui peut-être va se renouveler avant qu'on passe l'examen. On est allé à la maison... j'appelle ça "Le Club des Jeunes", des aînés, qui se trouve sur Y. où on a passé un après-midi autour du jeu de société pour... voilà, parce que ça peut être aussi une prestation qui peut être demandée : "Cette dame-là, faut l'emmenner. Passe avec elle au club des aînés..." Donc on est passé et on a rencontré... On a fait de belles rencontres parce que les gens étaient très accueillants. On a fait ça. Après, on fait des cours de cuisine aussi pour avoir des idées de cuisine pour quand on travaillera chez les gens, on ne sait jamais. Il suffirait que les familles demandent : "Bah tiens, est-ce que vous avez des idées de repas pour ma maman ?" Selon le type de régime que la personne a. Et puis après, niveau activités, à part ça... jusque-là, on n'a pas fait d'autre chose.</p>	
204 235	MFR	F CHOIX	<p>Dans les activités, je suis à l'aise. Moi, j'ai super bien aimé. C'est pour ça que nous on a redemandé parce que même les dames pensaient que c'étaient nous qui préparions... parce qu'il y a un repas qui se fait au mois de juin mais nous on a dit que non, qu'on était sorti de formation et du coup ils étaient... Ils ont dit : "C'est dommage parce qu'on a bien aimé." Alors on a demandé et les S. vont essayer de voir si on peut refaire un après-midi avec eux autour du jeu. Oui, parce qu'après, il y a eu le SST qui s'est très bien passé. On a eu une intervention sur 2 jours pour apprendre tout ce qui était les premiers gestes de secours et puis savoir ce que qu'après nous on peut faire quand on retrouve les personnes à terre ou autre.</p> <p>Ces activités sont utiles parce que c'est quand même de la prévention, et puis c'est du savoir parce que c'est vrai que celui qui n'a jamais passé le SST, des fois, le fait d'arriver chez une personne, de savoir ce qui s'est passé alors il y en a qui vont paniquer, peut-être qu'ils ne vont pas faire les bonnes choses, qu'ils vont relever la personne alors qu'il ne faut pas la relever... voilà. Donc je trouve que le fait de faire de la pratique et tout ça, je trouve que c'est ça qui est bien et c'est ce que je discutais avec les personnes mes tuteurs avec qui j'étais en stage-là et qui eux trouvent ça aussi bien. Il faudrait qu'il y ait plus de formation professionnelle dans ce métier-là parce qu'il y en a besoin, pour vraiment que les gens sachent vraiment ce qu'il y a à faire et comment est le métier en réalité, pour que les gens se rendent compte parce qu'il y a des gens qui viennent postuler mais ils ne se rendent pas compte du travail et de la patience qu'il y a besoin. Moi, je trouve que non. C'est bien la formation. Elle me sert déjà dans le stage parce que, de toute façon, on a toujours ce côté... voilà ! mais après c'est vrai que quand on est en stage, moi je sais que je retiens ce que j'ai appris là mais j'apprends aussi beaucoup sur le terrain parce que le terrain c'est le terrain. Parce que là, quand on est en pratique, ici on est plus entre nous. C'est ça que je trouve dommage. C'est ce que je disais à mes collègues,</p>	

			<p>c'est dommage que quand on arrive sur ce côté du module qu'on n'ait pas... pas tout le temps mais une fois par semaine, quand on revient en formation, qu'on ait quelqu'un pour faire toutes ces pratiques-là. Une ou 2 personnes pour vraiment qu'on se fasse sur vraiment des personnes qui peuvent être dans ce cas-là. Parce que nous, on est encore jeunes, c'est compliqué d'avoir des personnes qui ont les... comment dire ? Comme là, ils vont nous faire faire pour l'examen final, ils vont prendre un comédien, une personne qui, je pense, âgée et de faire avec la personne pour qu'on soit vraiment dedans parce que le fait qu'on soit qu'entre nous, moi je trouve que, des fois, peut-être à faire les bonnes choses même si on les fait bien. Moi, je sais que je les fais... en stage, on me dit que je les fais bien et vu que quand on se retrouve là, on n'a pas cette même attention et cette même... pas douceur mais cette même prise en charge.</p>	
236 288	MFR	ACCT	<p>Dans les activités à la MFR, j'ai appris sur moi-même. Après, ça reste que, quand on est en stage, c'est des gens de l'extérieur qui nous le font remonter donc c'est vrai que là, moi, j'ai eu des personnes qui me disent que je suis quelqu'un de, quand même, de posée et que même les personnes chez qui on a été, ce sont des gens qui m'ont dit : "Vous êtes très gentille, vous avez un bon échange, vous êtes polie, vous travaillez bien, vous travaillez sérieux..." Donc c'est vrai que tout ça, moi, je le prends en compte et j'essaie de continuer dans ce sens-là.</p> <p>Dans les relations avec les autres, je me dis que je serais remontée peut-être quelques années en arrière je ne sais pas si j'aurais fait cette démarche de lui en parler. Je pense que j'aurais pris sur moi parce qu'avant j'étais quelqu'un de très réservée et j'avais du mal à aller vers les autres et à exprimer le mal que j'avais, que je ressentais. Et du coup-là, moi, vu que c'est un truc qui m'est arrivé et que ça m'a fait mal, du coup, maintenant, je veux plus. Et puis, même dans ma vie personnelle, il m'est arrivé des choses où j'ai plus envie de me laisser marcher sur les pieds. Donc j'ai voulu mettre les choses à plat pour savoir si ça allait repartir ou pas du coup.</p> <p>C'est plus lié à des expériences que j'ai eues avant. J'ai eu un genre de truc comme ça et j'ai dit : ce n'est plus... jamais on ne me reparlera comme ça parce que, quand on est en formation, on n'est pas là pour se... parce que se faire parler... En plus, j'étais en train de faire une pratique avec une collègue et elle s'est emportée comme ça et en plus elle a insinué... C'est ce que je lui dis, elle, elle ne le prenait pas comme ça, mais bon, elle s'est remise en question mais, à un moment, j'ai dit à ma collègue : "Tu me dis si je ne fais pas bien", mais tout bas pour pas gêner et elle, elle est partie comme ça, pour qui, pour quoi ? je ne sais pas, en me disant que j'avais bâclé mon travail mais je l'ai regardée sur le coup et je lui ai dit : "Mais je n'ai pas dit ça, je n'ai pas dit que j'allais bâcler le travail, j'ai demandé à ma collègue si je faisais bien les choses." Mais après, je n'ai pas dit que j'allais le bâcler, je n'ai même pas bâclé le travail et juste ça et ça. Et elle me dit : "Oui, parce que si c'est pour penser ça et faire du travail bâclé, faut changer de métier !" Et du coup j'ai pris sur moi ce jour-là mais ma collègue m'a dit : "Bah, je ne comprends pas pourquoi tu es partie." "Ah bah moi non plus je ne comprends pas. Déjà, elle s'est enflammée..." Et j'ai voulu laisser passer. Je vais laisser 2 semaines de stage, c'est arrivé le jeudi je crois qu'on termine, je vais laisser, je vais prendre sur moi, moi je vais me remettre aussi et puis vu qu'on s'est tous expliqué parce qu'il y a des gens qui avaient des choses qu'ils</p>	LS

			<p>avaient besoin d'exprimer, tout le monde a mis son côté et je lui ai expliqué. Ben moi, c'est avec elle ce jour-là qu'on s'est expliqué avec son cours. Je lui ai parlé, je lui ai expliqué, je suis partie un peu en larmes parce que c'est le fait de... et voilà. Après, chacun s'est remis en question et puis ça se passe très bien. Après j'ai dit aux autres collègues : "Vous faites comme vous voulez. Vous, si ça vous va qu'elle vous parle comme ça mais moi il est hors de question qu'elle me parle comme ça." C'est un respect mutuel, c'est comme si nous on lui parlait mal. Je pense que nous, on n'est pas... Moi, pour ma part, je ne suis pas méchante, je n'ai pas le vocabulaire d'être méchante envers elle. Je ne comprends pas pourquoi elle serait comme ça avec moi. Même si je sais que dans ce métier faut être droit, faut... Je suis d'accord mais il y a des limites parce que nous on est là pour apprendre, on ne peut pas être là à savoir tout faire sinon qu'est-ce qu'on fait là si on sait faire ? Ça ne sert à rien. Mes collègues m'ont dit : "Bah hésite pas quand même..." Et puis ma collègue a dit... J'ai dit : "Je vais en parler, j'attendais que tout le monde ait fini et là j'allais lui dire aussi ce que je pensais." Et on s'est expliqué et tout est reparti. Elle s'en est excusée en disant que si moi je l'avais pris comme ça... Bah oui, vous savez, la manière dont vous avez parlé ou je ne sais pas... c'est peut-être moi qui... le fait que des fois je me sens peut-être pas menacée mais la manière dont elle avait parlé je n'avais pas aimé. Parce que j'avais même ce côté. C'était un peu colérique, c'était... ça se voyait même sur son visage. Je me suis dit... voilà, après c'est reparti...</p> <p>Dans les relations avec le groupe, moi je n'ai pas eu de souci particulier. Non non, je n'ai pas eu de souci. Moi je m'entends bien. Même là, j'ai encore hier... hier matin je n'étais pas là parce que j'avais un truc avec mes filles donc j'avais dit aux S. que j'étais absente une bonne partie de la matinée et puis après, je suis allée chercher directement mes gants et mes masques pour mon stage la semaine prochaine et mes plannings et j'ai une collègue qui me dit : « Ça fait bizarre quand t'es pas là ! C'est triste ! » Alors c'est pareil, on a ce retour-là. Mais avec moi, non, je n'ai pas eu de soucis, je me suis entendue avec tout le monde. Je ne sais pas, c'est très... Si vraiment je ne m'entends pas avec quelqu'un, c'est vraiment que... Non, avec le groupe, non, ça se passe très bien.</p>	
289 313	FOAD	R	<p>Les activités à distance, c'était par rapport au module qu'on faisait donc on a commencé tout ce qui était entretien des locaux, tout ça. Il y avait des exercices sur tout ce qui était pictogrammes, sécurité... Puis avec des petits exercices et puis des petits jeux pour trouver des énigmes si on se rappelait les définitions sur tout ce qui était entretien du linge. Après, on a eu le côté petite enfance, c'était beaucoup tout ce qui était nutrition. On a commencé avec des exercices sur les repas équilibrés, c'était beaucoup sur les choses comme ça, les prises de biberon, les changes, ce qu'on faisait en fait en cours. En fait, on avait une partie pour travailler, voir si on avait bien retenu, voir si... Et voir peut-être d'autres choses qu'on avait pas encore vu. C'étaient des éléments complémentaires à ce qu'on avait vu en cours. Il y avait des choses qu'on avait déjà peut-être fait ou commencé à faire. On n'était pas perdu dans le cours en fait. Et après, c'était pareil pour tout ce qui est aide à la personne. Bah là, on a eu un gros dossier où là c'était tout : il y avait les repas, il y avait les prises de déjeuner, il y avait... ça parlait de quoi ? Et puis, après il y a eu toutes les pathologies, il y avait des vidéos qui nous demandaient si on avait une expérience avec des questions en plus au</p>	

			<p>niveau de l'expérience. Il y avait l'obésité aussi. On a eu des sur l'obésité parce que c'est vrai qu'on peut tomber sur des personnes avec du surpoids. En fait, tous les exercices collés avec ce qu'on apprenait ou qu'on avait lu, on apprenait un petit peu avant pour que, quand on tombe sur l'exercice... voilà. Et puis quand on avait des demandes ou des questions qu'on ne comprenait pas, parce que des fois c'est vrai que dans la formulation ce n'était pas compliqué mais, moi, sur 2 questions, je sais plus lesquelles, j'avais un doute sur si c'était par rapport à ça ou ça donc c'est pareil, on envoyait un message et puis voilà. Puis généralement, j'avais la réponse. Et puis, sinon, quand c'était comme ça, quand on en reparlait quand on arrivait le lundi en stage on disait : "Bah tiens, j'ai vu ça mais par contre j'ai mis comme ça mais je ne sais pas si..." Et les S. nous disaient : "Bah oui c'est bon, il n'y a pas de souci."</p> <p>Les activités à distance se sont bien passées. C'était cohérent avec ce que l'on était et ce que l'on faisait à distance finalement,</p>	
314 323	SIT INT	VISITE	<p>Pour l'instant j'ai... Moi j'ai eu personne en visite de stage. J'ai fait 3 semaines. Je pensais avoir quelqu'un mais je n'ai personne qui est venu. Bon, après, il y a eu l'histoire du COVID. Là, il y a encore des cas COVID et peut-être que S. va venir m'évaluer alors je ne sais pas si elle va venir directement où si elle appellera directement mon tuteur. Je ne sais pas comment ça va se passer. Mais je sais que moi, depuis le début, parce qu'en fait elle en a évalué un peu sur tout ce qui est en structure, après elle a dit qu'elle viendrait sur la petite enfance. Elle a appelé mais je n'ai pas eu le... J'ai été travailler dans une école mais la personne avec qui j'ai travaillé, ça a été à reculons. J'ai pris sur moi mais ça a été à reculons et en fin de compte on a en a échangé avec S. et on avait le même point de vue : ce n'est pas moi qui... voilà ! c'était parce qu'en fait... avec la directrice, ça s'est très bien passé, c'est elle qui avait la classe des tout petits.</p>	DLM
324 362	SIT INT	EVAL	<p>C'était plus avec la personne qui était là en tant qu'ATSEM. Ça a été très compliqué parce qu'en fait, le premier jour, ça a été et puis après ça a été... Elle ne parlait pas. J'aurai dû lui demander pour faire les choses parce que j'étais en arrière, je n'osais pas y aller. Je me suis dit : est ce que ça va être du lard ou du cochon ? Je ne sais pas comment elle va me prendre et, en fin de compte, quand on a fait le bilan, elle me dit : "Je ne sais pas ce que tu fais ici parce que tu passes le diplôme pour être aide à domicile." Je dis : "Oui, mais on a une partie Petite Enfance à effectuer donc ça peut être aussi d'aller garder des enfants ou de faire les choses sur les enfants donc on est obligé d'y aller." Là, moi j'ai trouvé en école parce qu'en tant que ... c'était compliqué et puis je n'ai pas trouvé de place. Moi je suis venue en école maternelle parce que moi j'ai déjà travaillé." Et puis je lui pose les 3-4 questions qu'on a chaque fois au niveau de nos stages et sur le coup elle me dit, je crois, que je n'ai rien eu d'acquis. Et elle me répond : "En fait, de toute façon, je ne te mettrai jamais "Acquis" parce que rien n'est jamais acquis." J'ai dit : "Ah bon ? Bien. D'accord." Donc je laisse... je laisse passer. Elle me dit "J'ai eu ta responsable (parce qu'en fait ce jour-là il y avait un jour de grève, elle avait appelé mais moi je ne travaillais pas) et puis c'est pareil, t'aurais dû appeler." "De toute façon, j'ai ma feuille de présence donc je ne vais... Elle est pas signée, c'est marqué "Grève" dessus donc que j'appelle ou je n'appelle pas, ce n'est pas grave." De toute façon, c'était par téléphone. Ce n'est pas grave et quand j'en ai parlé à S., elle me dit : "Non, c'est quelqu'un de fermé." Ah bah ! c'est quelqu'un de fermé ! Mais parce qu'en fait je pense qu'elle s'attendait</p>	

			<p>à avoir une petite jeune, elle ne s'attendait pas à voir quelqu'un qui avait déjà un diplôme derrière elle parce que cette personne-là, je crois qu'elle doit avoir un diplôme mais elle n'a même pas l'équivalence de l'ATSEM. Donc je pense que c'est ça. Parce que j'en ai discuté avec la maitresse-directrice qui m'a dit : "Moi, ça s'est très bien passé. Ça a été super avec les enfants. Je n'ai rien à te reprocher." Parce que je lui ai dit : "Oui la maitresse, je lui ai demandé si ça avait été et tout... Elle m'a dit que..." Voilà ! Alors elle l'avait pris mal surtout quand j'avais échangé avec la maitresse et qu'elle m'a dit : "Non, mais si j'avais eu un truc à te dire je te l'aurais dit. Moi, ça m'a même plutôt fait rire, ce n'est rien de méchant. Alors je ne sais pas pourquoi..." Mais bon, elle me dit... Et c'est elle qui m'a dit parce que je pense, vu qu'elle n'a pas de diplôme vraiment qualifiant, je pense que le fait qu'elle a su que tu étais diplômée et tout ça, je pense que ça l'a..." "Oui mais je n'ai rien fait de méchant, moi" "Mais je le sais très bien. Ce n'est pas à toi qu'il faut en vouloir mais pour moi t'as fait un bon stage qui était de 2 semaines. C'était très bien." Ouais, mais là, du coup, ça a été plutôt à reculons, ce stage-là. Pas forcément positif côté enfants et tout parce qu'en plus elle m'a envoyé des photos pour mettre sur mon rapport si je voulais les mettre mais voilà. Et puis j'ai fait la connaissance d'une dame qui était éducatrice spécialisée qui était pour un enfant qu'on a... qui était... Alors lui, il n'était pas encore diagnostiqué mais hyperactif. Elle venait pour essayer de le poser, essayer de mettre des choses en place pour que l'enfant puisse... C'était... oui, c'était bien, j'ai bien aimé. Après, dans l'ensemble, ça a été. C'est plus dans l'ensemble avec elle que... Bah le matin, je suis arrivée, pas avec la boule au ventre mais je me suis dit : Oui, ça va être compliqué la semaine. Et puis bon, vu qu'elle venait une fois de temps en temps, avec l'éducatrice, on parlait, on discutait, on faisait des choses... et puis des fois j'avais que la maitresse à côté, était très sympa aussi, donc, bah voilà, ça permettait d'arriver à...</p>	
363 375	SIT INT	PROD	<p>Le dossier professionnel j'ai commencé. J'ai encore juste 2 fiches à remplir. Ils sont tous faits sur mon cahier, faut que j'arrive à les faire, je vais les faire là. Je voulais voir avec les S. c'est pour faire un... pour voir avec eux pour tout ce qui est mise en page parce qu'il y a une mise en page à faire parce qu'après, quand on a mis... et puis voir comment je peux mettre les photos dessus parce que là j'ai regardé un peu mais vu qu'on a enregistré après, des fois on revient et c'est remis dessus parce que, sur le coup, quand on a tapé, j'ai envoyé un message à S. parce que, sur le coup, je lui dis mais j'ose pas refermer mon truc parce qu'il y a pas d'icône pour enregistrer. Je suis allée partout mais... Elle me dit : "Non, t'inquiète pas, c'est tapé, ça s'enregistre automatiquement." "T'es sûre ? Parce que moi je ne recommence pas tout mon travail." Et en fin de compte, c'est un truc automatique. Mais c'est vrai que, quand c'est comme ça, on cherche toujours un peu comme quand on est sur les traitements de texte à chercher pour enregistrer et c'est vrai que je me suis dit : "Si je me tape... j'avais fait 3 fiches entières et qu'il faut que je me les refasse..." Mais non, c'est bien enregistré.</p>	LM
376 404	SIT	EChan	<p>Quand il y a des besoins, quand on a des difficultés sur des trucs, ils nous disent : "N'hésitez pas à nous demander, n'hésitez pas à nous le dire, à nous envoyer des mails pour qu'on vous réponde." Il y a un bon accompagnement, un bon suivi au niveau du centre de formation. Et sur les stages, tous les tweeters que j'ai eus en dehors de celle de la</p>	LA

			<p>Petite Enfance qui a été à reculons, mais sinon non, toutes les personnes avec qui je suis en stage ça se passe très bien. Je n'ai pas de retours... Oui, je trouve du soutien ou de l'accompagnement pour apprendre en fait. Je suis soutenue par mon entourage. Au contraire, mon mari me dit : "Si tu trouves que c'est un métier qui te va bien et que tu arrives à obtenir ton diplôme..." Dans le groupe, on s'est créé un groupe sur Messenger pour se dire : Bon stage... Comment ça se passe ? Voilà, pour discuter... Puis bah après j'ai gardé des liens avec des personnes avec qui j'ai travaillé dans l'autre structure d'avant parce que ça se passait bien, pour se donner des nouvelles. En plus, c'est des gens qui n'habitent pas très loin de chez moi du coup, en fin de compte, qui sont dans le secteur. Ça permet de créer du contact. Mais ouais, là-dessus, niveau soutien, je n'ai pas eu de mauvaise expérience au niveau du domicile qui m'ont freinée, à dire : je ne veux plus le faire.</p> <p>Moi, je dirais plus ce côté Walter qui n'est pas encore... je trouve, qui... où il y a encore des bugs sur certaines choses, voilà quand on veut accéder à des choses, des vidéos ou des choses comme ça où c'est compliqué, que ça a du mal à venir. Après, je sais que les 2 S. ont dit qu'il fallait qu'ils revoient un peu les cours parce qu'ils trouvaient que... C'est vrai qu'on a eu des petits cours... des trucs où ce n'est pas super long et là on a eu un gros truc tout d'un seul coup fait en même temps. Bon après, c'était sur 4 vendredis donc moi je me suis carrément avancée parce que moi, quand je suis dedans, j'avance et puis mes collègues me disent : "Non, t'avais encore 2 ou 3..." Oh bah ! ce n'est pas grave. Tant pis. Ça me fera 3 vendredis pour autre chose ou ça me permettra de faire un truc avec mes... parce que quand j'ai une fille qui est chez nous, quand j'ai des trucs, si je n'ai plus rien faire, ça me permet de garder un peu ma fille, de profiter un peu de ma fille en même temps quand je peux. Du coup parce que même avant, j'avais demandé... parce que je sais qu'il y a des fois, le jeudi soir, j'aime bien travailler donc j'avais demandé si je pouvais anticiper le jeudi. "Ah ouais, tant que ton travail est fait. Si tu le fais le jeudi soir au lieu du vendredi..." Il y en a plein qui l'ont fait dans la formation. Ça permet de s'organiser comme on veut et on peut se dire : tiens, j'ai un peu de temps libre.</p>	
405 405	FORMATIO	ACCT	La formation participe à mon développement professionnel parce que ça va me donner du travail derrière.	LM
407 412	FORMATION	ACCT	La formation participe aussi à mon développement personnel parce que prendre sur moi, prendre sur soi, voilà, essayer de se remettre en question. Ça permet de, par rapport à des situations, de se remettre en cause, se dire : bon, voilà, là, il y a ça ou ça à faire. Oui, un peu. Je ne veux pas dire complètement oui, mais une partie oui, parce que ça permet de, même en échangeant, quand on échange avec eux, de prendre le temps de se remettre, de poser les choses posément, de ne pas faire les choses à la va vite et de faire ça sur le coup de l'énerverment.	LS
413 436	FORMATION	ACCT	La formation a répondu à mes attentes parce que c'était le but, c'était de nous faire connaître et apprendre le métier d'une auxiliaire de vie du coup oui, parce que là, ils nous ont montré le métier en termes de développement, de compétences du métier. J'estime que j'ai développé les compétences attendues. Après, il y aurait à refaire une forme... la refaire... un peu plus, peut-être, de pratique parce qu'on a de la théorie mais plus de pratique. Et puis, pourquoi pas ? être plus	

		<p>approfondie sur certaines choses ? Faire un peu plus de pratique sur certaines choses. Et peut-être avoir ce côté aussi là un peu comme, quand on fait à l'examen... A l'examen, vous allez avoir un comédien, peut-être de mettre des choses en place, peut-être pas pour tout ce qui est entretien des locaux et tout ça, mais tout ce qui appartient à l'aide à la personne, d'avoir vraiment, pas tout le temps mais une fois de temps en temps, d'avoir un ou 2 comédiens qui viennent pour qu'on puisse vraiment être dans la situation même si on a vécu des stages, de garder vraiment ce côté-là pour vraiment être prêt à l'examen parce que, c'est ce que je disais... je sais plus... je crois à Emmanuel que je disais ça : le problème, c'est ce qu'on pratique, c'est pareil mais on ne le fait pas de la même manière parce que, quand on arrive chez le bénéficiaire, ce n'est pas comme là, il faut s'adapter à la personne aussi, elle a son bon jour, son mauvais jour. Il faut s'adapter à l'humeur. Et on n'a pas tout ça. Nous, on essaie de garder le truc alors on le fait entre nous, donc c'est... On prend plaisir mais quand on va chez les gens, des fois c'est pas le plaisir. On le fait parce qu'on est humain. On a ce côté où il y a des jours où ils n'ont pas leur bonne humeur. C'est vrai que le fait d'avoir quelqu'un où on aurait eu déjà ce... pour même déjà se préparer, pour se dire : Bah tiens, on aura une personne comme ça à l'examen, déjà de se mettre dans le vif du sujet. Il y a des points à améliorer.</p> <p>La formation est une étape importante dans ma vie. C'est un plus. Ça va m'apporter un plus dans ma carrière, qui va me permettre de travailler. Alors je ne dis pas... peut-être pas toute ma carrière mais il en fait une partie.</p>	
--	--	---	--

Annexe 56 - Maelle

**** *Nom_Maelle *Sexe_F *Age_3039 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADV1 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 44	PARCOURS		<p>Moi, je suis Maelle Kaplan, j'ai 30 ans. J'ai fait un CAP SMR donc ici. Je connais bien les MFR. Et après, j'ai fait un Bac pro rien à voir, Canin et Félin. Complètement rien à voir. J'ai passé mon Bac, je n'ai pas eu mon Bac mais j'ai eu mon BEP. C'est déjà pas mal. J'ai fait mon Bac à Neufchâtel-en-Bray, ce n'est pas très loin d'ici. J'ai fait une première année à Anneville-sur-Scie et après on est parti à Neufchâtel en Bray, l'ancien lycée de Neufchâtel là où il y a le château. Ce n'est pas Mesnière, c'est Neufchâtel en Bray... parce qu'il y en a qui confondent avec Mesnière. C'est la MFR de Neufchâtel-en-Bray. J'ai choisi cette formation parce que je voulais être dans le métier du chien. Je voulais travailler avec les animaux.</p> <p>Je n'ai pas pu travailler dans ce secteur, pas du tout parce qu'il faut s'installer en tant qu'éleveur. Donc ça n'était pas possible. Et puis après, il y a eu 5 ans où j'ai divagué, c'est-à-dire que je me suis occupée de ma grand-mère qui avait le pied dans le plâtre. Donc, forcément, Maelle étant là tout le temps et ne travaillant pas, on demande à qui ? On demande à Maelle. J'ai eu lourd sur la patate à chaque fois parce que ma mamie, tu claquais la porte, j'étais en pleurs. Parce qu'elle était un peu casse-pieds pour être polie. Et puis après j'ai essayé de passer mon code, j'ai mes parents qui ont divorcé, il a fallu que je gère un peu les deux. Et puis après, moi je me suis oubliée. Pendant 5 ans, je me suis oubliée. Puis après j'ai fait une... j'étais au CLIPS à Y où j'ai fait une réinsertion professionnelle. Donc j'étais en hashtag avenir, donc justement pour pouvoir voir vers quelle formation je voulais aller et savoir si j'étais capable de. Et j'ai eu mon permis parce que pendant ces 5 années, j'ai passé mon permis, mon code et tout ça mais je n'y arrivais pas. Et je pense que je n'y arrivais pas parce que je n'avais pas d'avenir en fait. J'avançais dans le vide et je ne savais plus ce que je voulais faire. J'étais paumée, perdue. C'est ça quand on est paumé, perdu. On dit : "Merde ! je fais quoi ? Je vais faire quoi ? je vais bosser dans quoi ? Je vais faire quoi ? je vais travailler dans quoi ?" J'étais paumée ! Et ma mère m'a dit : "Mais tu t'entends bien avec les personnes âgées ou les personnes en situation de handicap." Parce que moi j'ai un trouble, j'ai le trouble aphasique donc je suis une personne différente par rapport aux autres personnes normales. Donc maintenant, ils le savent, ils savent comment je suis, comment je réagis. Et c'est vrai que, ben forcément, j'avais plus de difficultés qu'une autre personne, une personne normale, de passer son code ou passer son permis. J'avais plus de difficultés donc ...</p> <p>Donc, il y a eu la perte... en disant : mais je vais faire quoi ? Et, en fait, depuis que je suis entrée en hashtag avenir... Bon ! j'ai loupé mon permis 5 fois donc je l'ai repassé avec le code. J'ai été obligée de tout repasser, j'ai tout eu du premier coup. J'ai bluffé tout le monde en disant : "Mais tu as tout eu du premier coup." J'ai dit : "Bah oui !" Mais en même temps, j'étais préparée. Le code, je le bossais tout le temps, tout le temps, tout le temps. Et puis, à force</p>

			d'avoir choisi la conduite supervisée, c'est-à-dire que c'est comme la conduite accompagnée mais ce n'est pas tout à fait... C'est pour adultes. Pour ceux qui ne sont pas prêts à passer leur permis. C'est bien aussi pour les jeunes. C'est le même principe que la conduite accompagnée seulement tu n'es pas réglementé où tu dois faire 3000 kms en 2 ans ou en... Voilà ! Pour la conduite accompagnée, la différence c'est ça, c'est que t'as pas d'obligation de volume. Tu peux conduire autant que tu veux. Tant que l'auto-école est au courant. Et en fait, quand j'ai passé mon permis 5 fois et que je l'ai perdu, j'ai perdu mon code. Donc il a fallu que je repasse mon code pour pouvoir refaire la conduite supervisée où j'ai eu la conduite supervisée mais j'étais prête à passer mon permis. Seulement vu que je l'ai passé à Bihorel, mon permis, à Bihorel, l'enfer, l'enfer ! C'est la grosse ville au-dessus de R. Le centre, le gros centre de passage du permis, c'est là. Et moi je l'ai passé là-haut. Et tout le monde me dit : "Mais tu as été courageuse de le passer là-haut. C'est le bordel." Pardon du mot mais c'est le bazar.	
45 63	ACCT VISE		J'ai eu du mal à avoir mon permis et après, du jour où j'ai eu mon permis, la liberté ! Je ne dépendais plus de personne ! Parce qu'en fait, à chaque fois que j'allais au CLIPS, c'était mon père qui m'emmenait le matin, qui me déposait le matin à 8h30, qui venait me rechercher le soir, ou sinon j'allais voir ma soeur qui bossait à la jardinerie mais il venait quand même me chercher chez elle. Enfin c'est ... je dépendais de beaucoup de monde. Et à la fin, moi, ça me pesait lourd sur les épaules. Et grâce au CLIPS, j'ai fait... Je voulais être AES Accompagnement Educatif et Social. J'ai passé le concours, j'ai eu mes concours. Mais moi j'étais 7ème sur la liste d'attente. Sur 40 personnes, j'étais 7ème. Donc déjà... c'est déjà pas mal. Mais seulement vis-à-vis de la région, il y a que 12 places donc ça ne fait pas beaucoup. Même si je devais avoir 16 de moyenne, les autres, ils devaient avoir 20, 19, 18... Donc ils étaient au-dessus de moi. Et puis, ce qu'elles me disaient, c'est qu'il y avait 10 jours de rétractation. Je n'allais pas attendre. Et puis ils ne m'ont pas appelée. Au bout des 10 jours, ils ne m'ont pas appelée surtout. Et quand j'ai appelé S. Resse, elle m'a dit... Je n'ai pas eu le choix, en fait. C'était soit je fais la formation ADVF soit je fais quoi ? Donc j'ai dit : "Je vais faire la formation ADVF." J'ai été acceptée. Donc j'ai pris la 2ème option. Au début, je voulais travailler avec les enfants handicapés ou adultes. Ou ça peut être personnes âgées en situation de handicap. Ça peut être n'importe quel ... En fait l'AES ouvre plusieurs secteurs. Ça peut être en structure comme ça peut être en EHPAD, ça peut être n'importe quelle autre structure. Donc je suis allée en ADVF et puis ça me plaît, ça ne me dérange pas.	
64 70	STAGE	F CHOIX	Après, quand j'ai fait un stage en lingerie, je voyais du monde quand même. Même si j'étais en lingerie, je voyais du monde quand je montais des vêtements là-haut. Donc je voyais un peu les personnes, je découvrais surtout les pôles parce qu'à l'EHPAD de Gravier, il y a plusieurs pôles et il n'y en a qu'un où on n'allait pas parce qu'eux ils venaient chercher les trucs. Mais on voyait les autres services et ça permettait de voir comment ils sont dans leur chambre ou de voir leur chambre. De voir comment c'est aménagé, tout ça, et franchement c'est bien aménagé. Il y a des endroits où c'est... ça peut être pire.	
71	ACCT VISE		Mon projet professionnel, il était défini parce que, quand je suis rentrée dans la formation, c'était pour personnes	

83			<p>âgées. Après, l'ADVF peut aussi ouvrir des portes, en disant : je peux très bien dire que je vais par exemple embaucher à l'ADMR, je vais demander de faire une autre formation en disant, en plus, d'être à l'ADMR, de dire : tiens, je vais carrément aller vers l'AES. Parce qu'il y a des personnes qui sont en situation de handicap et il y a des gens qui vont aller vers eux mais il y a des gens qui ne préfèrent pas, qui vont aller vers plus les personnes âgées donc maladie d'Alzheimer, Parkinson, ce genre de choses et il y en a qui vont aller vers ceux qui ont fait des AVC, qui sont en situation de handicap, ceux qui sont handicapés mentaux mais aussi moteur donc il y a... Ça change en fait. Je connaissais déjà du monde dedans. Donc après, je n'ai pas demandé à être... Non. Je connaissais déjà à peu près ce monde-là parce que ma grand-mère avait le pied dans le plâtre. Ça m'a mis dedans tout de suite avec ma grand-mère. Donc, même si je ne voulais pas, parce que ce n'était pas ce que je voulais au départ en fait, donc... mais, bon, je le fais quand même.</p>	
84 94	FORMATION	F CONV	<p>Avant d'entrer en formation, j'avais un petit peu d'appréhension puis surtout envie de savoir qui allait être là, on ne les connaît pas. Enfin, c'est ... Et puis moi, avec mon handicap, je suis vite en retrait. Là non, parce qu'en fait ils m'ont accueillie à bras ouverts. Je leur ai expliqué que j'avais du mal à lire et à écrire donc ils comprennent mieux. Moi, c'est vrai qu'en 5 ans j'ai perdu ma belle écriture, j'ai perdu... En cinq ans sans écrire, sans écrire, la belle écriture s'en va. Il faudrait vraiment que je reprenne des... refaire des trucs en orthophonie. Mais enfin pourquoi faire ? Enfin j'écris, même si j'écris mal, j'écris c'est tout. Bon c'est... il y a des moments où on a du mal à me comprendre mais après, si je réécris mieux, si je prends mon temps, oui là.</p> <p>J'arrive à me relire, c'est déjà l'essentiel mais c'est vrai que pour les transmissions, c'est... faut quand même savoir que les gens puissent nous relire. Bon après, il suffit que je fasse des efforts pour écrire bien et puis c'est tout. On prend son temps pour me transmettre et puis c'est tout.</p>	
95 115	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, je m'y suis prise comme un Pitbull : j'ai appelé, j'ai appelé, j'ai appelé, j'ai appelé et, en fait, pour mon premier stage, j'ai eu beaucoup de refus. Et le dernier recours c'était l'EHPAD de Grelier parce qu'en fait j'avais appelé le foyer de vie de St-Valery côté lingerie : "Non, on ne prend pas de stagiaire." Puis après, j'ai appelé l'hôpital, j'ai appelé les hôpitaux d'Y, tout ça, j'ai tout appelé. J'avais l'option de l'hôpital de Fécamp. Mais bon ! aller faire un stage en lingerie à l'hôpital de Fécamp pour 2 semaines, ça fait un peu loin. Pour 2 semaines.</p> <p>Fécamp, c'est loin mais pour 2 semaines de stage ça fait... Enfin, deux semaines ou 3 semaines, je sais plus. Je crois que c'est 2 semaines de stage. Mais ça fait loin. Alors, quand elle m'a dit : "Je vous prend en stage", j'ai dit : "Alléluia !" J'ai dit "Alléluia" parce que j'ai dit : "Vous êtes ma sauveuse. Parce que là je ne peux pas..." et c'était le dernier recours. Et c'était 3 semaines avant le stage. Donc, il y avait de la marge. Ça laissait du temps mais seulement il fallait quand même faire la convention de stage, la faire signer ... Donc j'avais été faire la convention de stage. J'étais même venue en retard à la MFR pour aller chercher la convention de stage pour pouvoir la ramener. Donc, ça, c'était une excuse parce qu'il était 8h30 et il fallait aller chercher ma convention de stage pour l'école parce qu'il la fallait absolument le jeudi pour qu'on puisse repartir en stage.</p>	

			<p>Mais après, j'ai trouvé facilement parce que l'école ... parce qu'on a fait un stage Petite Enfance. J'ai appelé tout de suite l'école Jeanne d'Arc où ils m'ont prise tout de suite. Ils ne me connaissaient pas mais ils m'ont prise parce que j'ai demandé. Elle m'a dit : "Oui, on prend des stagiaires." Donc j'avais demandé, j'avais dit mes 2 semaines et mes deux dates, elle m'avait vue en rendez-vous avant le stage, bien avant le stage et, en fait, je l'ai appelée parce que j'ai eu le COVID. Bien au mois de février d'avoir le COVID.</p>	
116 146	STAGE	F CONV	<p>Et en fait je l'ai prévenue. Je l'ai appelée le vendredi à 18h00 je crois, où elle était encore là. Elle m'a dit : "Mais merci de m'avoir prévenue que la semaine prochaine t'es pas là parce que t'es en arrêt." C'était appréciable pour elle. Elle dit : "Mais ça prouve que tu es professionnelle parce que tu appelles, tu préviens. Il y en a qui ne préviennent pas. Il y a des stagiaires, ils ne vont pas prévenir ou ils vont prévenir le jour même en disant : "Je ne peux pas venir, j'ai le COVID." Moi, j'ai prévenu le vendredi de la semaine d'avant pour dire que le lundi je ne serai pas là parce que j'ai le COVID. T'appelles pas le lundi matin en disant : "Au fait, je ne suis pas là parce que j'ai le COVID." C'est bien de prévenir le vendredi pour que, le week-end, elle puisse se retourner en disant : elle n'est pas là parce qu'elle a le COVID.</p> <p>Puis, j'ai fait quand même une semaine de stage. J'ai quand même fait une semaine de stage. La 2ème semaine de stage. Le dernier stage, j'ai fait 3 semaines chez Onela donc sur Y. C'est de l'aide à domicile. C'est comme l'ADMR, c'est pareil. Et puis là, j'ai fini Onela il y a 2 semaines puisque la 2ème semaine de stage qu'on avait je l'ai faite à l'ADMR. Donc là, j'ai 4 semaines de validées. Si jamais je retombe malade, là j'ai 4 semaines de validées.</p> <p>Alors Onela, ils sont venus au CLIPS. Et elle m'avait déjà pris mon CV et ma lettre de motivation. C'est la grande directrice qui était venue, Madame Hall, et qui avait pris mon CV et ma lettre de motivation, qui m'avait donné sa carte et moi j'avais rappelé et, en fait, ils m'ont donné un rendez-vous avec la chef de secteur de Cany où j'ai trouvé tout de suite mon stage. J'étais encore au CLIPS que j'avais déjà mon stage pour l'ADMR. En fait, j'avais trouvé mon stage chez Onela par rapport soit au concours que j'étais prise en tant qu'AES, j'aurais pu être en aide à domicile, ça aurait pu le faire. Ça l'aurait fait carrément parce que même quand j'avais appelé le GRETA d'Elbeuf (parce que j'avais passé le concours au GRETA d'Elbeuf) et ils m'avaient dit : "Oui, si vous trouvez un stage en aide à domicile." Donc, moi, j'avais déjà trouvé mon stage, en fait. J'avais déjà tout en main.</p> <p>L'ADMR, je l'ai cherchée bien avant. Au mois de décembre, j'avais déjà appelé. Au mois de janvier, j'avais... Au mois de décembre, j'étais venue les voir pour déposer les conventions de stage, elle m'a dit : "Vous revenez au mois de janvier." Le 5 janvier, j'ai été la voir, j'ai eu un rendez-vous. Elle avait mes conventions de stage. Elle les a renvoyées... non, elle ne les a pas renvoyées, j'ai été les chercher. Où là elle m'a dit : "Bon, on vous prend en stage". Donc pour le mois de mars, je savais que j'allais avoir mes semaines de stage au mois de mars. Enfin, la dernière semaine de mars. La semaine du 21 au 25, je crois, où on était en stage et les 2 semaines là à venir, la semaine prochaine et la semaine d'après.</p>	
147	STAGE	F CHOIX	<p>J'ai essayé de trouver à proximité de chez moi parce que moi j'habite sur Cany donc j'essayais de trouver à proximité</p>	

153			de chez moi. Parce que c'est bien mieux d'avoir un boulot à proximité de chez soi. C'est pour ça que j'avais demandé à l'ADMR. Après, Onela, j'aurais été sur le secteur de Cany aussi. Mais ça n'aurait pas été pareil parce qu'il aurait fallu que j'aille jusqu'à Y récupérer mon planning ou mes gants, des masques. Alors que là, si c'est Cany, c'est plus facile pour moi. Je vais dans Cany, je vais chercher des gants, des masques et puis du gel. Et puis après je repars. Donc, vu que j'habite à côté donc pour moi c'était plus facile, Cany.	
154 165	FOAD	F CONV	L'idée qu'il y ait de la formation à distance, moi, ça ne m'a pas dérangée parce que, quand j'étais au CLIPS, au tout départ, quand j'ai passé mes tests, c'était à distance. C'est-à-dire que je faisais mes tests sur l'ordi ou à l'écrit, par exemple les maths, et après je les renvoyais directement en photo à celle qui gère les recrutements et elle avait envoyé à ses collègues et elle m'a dit : "Tu es prise." Parce que la dame, elle était déjà venue par Pôle Emploi, en fait, nous voir... Et, en fait, moi, j'étais déjà intéressée et quand j'ai appris que la région nous rémunérait en plus, encore plus, j'ai dit "Ah Oui !" tout de suite. Et même ma mère, quand elle est revenue (parce qu'elle était en Bretagne), quand elle est revenue, elle ne m'a pas... Et, en fait, le problème du CLIPS c'étaient les horaires. Ce n'était jamais les mêmes heures. Jamais. Un coup on finissait à midi, un coup on finissait machin... On n'avait jamais les mêmes heures donc c'était compliqué. Il y a des moments, on finissait à 3h30. Donc je fais quoi jusqu'à 3h30 dans une autre ville par exemple ? Parce que je n'avais pas le permis. J'ai dû appeler ma mère parce que, forcément, mon père ne pouvait pas me récupérer, il avait une réunion.	
166 185	MFR	F CONV	Et là, ça a fait une polémique ! Mais bon, ça, c'est une histoire ancienne. Mais c'est vrai que là, je trouve que là, à la MFR, les horaires sont fixes. Tu commences à telle heure, tu finis à telle heure. Et puis moi, le distanciel, ça ne m'a pas dérangée. Bon Walter, j'ai eu un peu de mal au départ, j'ai eu un peu de mal à me mettre dedans, en fait. Et après, une fois que je m'y suis mise... J'utilise tout le temps l'ordi. Pratiquement. Je l'utilisais pratiquement tout le temps quand j'étais... quand je faisais des recherches, je faisais des trucs. Comme par exemple... pour eux quand ils nous... quand on était sur Skype, ils nous envoyaient un lien sur l'ordi, on travaillait, on le renvoyait. Et y'a des moments où il y a des trucs que moi j'ai imprimés avec mon père parce que mon père avait une imprimante donc c'était plus facile pour moi de se connecter à son ordi, d'imprimer les feuilles et puis de les travailler puis de les renvoyer en photo. Alors moi je les renvoyais en photo, les... Tout ce que je travaillais, je renvoyais en photo. Et après, quand j'avais fini des cours, cours de maths, cours de français, j'avais fini... Et en fait après, à la fin, c'était... je travaillais sur les bouquins pour les concours. En fait il m'a accompagnée jusqu'au concours. Ils ne m'ont pas abandonnée. C'est-à-dire que là je sais que... D'ailleurs faut que je rappelle ma référente qui m'a suivie et qui me suit encore parce qu'ils ont 6 mois pour nous suivre. Et vu que là je pense que c'est fini, je pense qu'au mois de mars c'est fini. Mais je sais que je peux l'appeler en lui disant : « Ça se passe bien, j'ai mon titre. », elle va être contente en fait, de savoir que c'est arrivé au bout. Grâce à mon CAP SMR, il y a un volume que je n'ai pas à passer : la personne âgée, le soin... Donc c'est un avantage, j'ai moins de trucs. J'ai donc pas la cuisine à faire, je n'ai pas... Parce que, quand on dit "Soins de la personne", c'est lui faire à manger, la laver, tout	

			ça. Moi je n'ai pas... J'ai que la petite enfance et entretien des locaux, c'est tout.	
186 195	FORMATION	F CONV	<p>Les modules, je les ai déjà passés mais après l'examen final, on le repasse quand même.</p> <p>Le dossier professionnel, je l'ai commencé. Je vais retravailler dessus demain parce que ma mère est une ancienne formatrice. Elle gérait la formation "Adultes" avec S. Noël. Donc... Et puis moi, j'ai eu comme formateur ma mère. Et puis en plus là encore plus, c'est elle qui a lancé la formation "Adultes" avec S. Ce sont elles les premières. Mais je sais qu'elle était dans la formation depuis... Elle a passé une licence pour... donc pour être formatrice. Donc, je sais qu'elle était là depuis... Elle a connu l'ancienne présidente, la deuxième présidente, Madame... et puis après il y a eu la présidente d'aujourd'hui. Après, je ne sais pas si elle la connaît. Et il y a eu plusieurs présidents, ouais, donc ... Et puis, quand elle est partie, Raymond Richard était encore là. Avant Monsieur Tanguy. Donc, je connais un peu tout le monde.</p>	
196 210	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai faites en stage, en lingerie, c'était surtout le pliage, repassage. Ce n'est pas très intéressant. Mais après, faut le faire. S'il faut le faire, on le fait. Repasser, ce n'est pas compliqué. Il y a des plis il y a des plis. On n'est pas non plus des pros au point de dire... On n'est pas en restauration, On est ADVF, on n'est pas non plus... Après, je sais qu'il y a des gens qui sont pointilleux là-dessus mais t'as un pli, t'as un pli. Ce n'est pas la mer à boire. Ça, c'était en lingerie. Après, en Petite Enfance, j'ai fait des activités avec eux. J'ai fait une activité genre "construire un petit pingouin en cartonage" et qu'ils le collent sur un fond qu'ils avaient déjà peint eux. Ils l'avaient collé et puis ils avaient fait des petits points blancs pour la neige. Donc ça, je les ai accompagnés et surtout une que j'ai aidée à faire les petits points blancs, à coller, à faire son pingouin et c'est une activité que j'ai mis sur la fiche "Petite Enfance". Mais je n'ai pas fait grand-chose à part accompagner à la sieste. Et puis, accompagner à la sieste c'est quoi ? C'est les coucher, c'est tout. Il n'y a pas grand-chose. Et puis, la plupart du temps, je lavais les tables. J'étais avec l'assistante... l'auxiliaire de vie.... L'auxiliaire qui est là pour les enfants. L'ATSEM.</p> <p>A domicile, j'ai fait beaucoup plus de choses. C'est-à-dire que j'ai fait des toilettes, j'ai fait des ménages... je n'ai pas fait le repassage. Mais j'ai fait surtout le ménage, toilette et un peu de cuisine.</p>	
211 228	STAGE	F CHOIX	<p>Je me sens plus à l'aise dans les toilettes. Aide à la toilette.</p> <p>Je préfère, oui, parce qu'en fait c'est que les toilettes, c'est comme toi quand tu te laves. C'est pareil. En fait, c'est exactement pareil, parce que genre tu laves la personne c'est pareil : tu as un gant, un savon... enfin c'est comme si que tu te lavais toi. Mais en fait tu laves la personne. Et puis, il y a des moments où t'es pas obligée de la laver entièrement, c'est-à-dire que moi, avec ma tutrice, j'ai fait 3 fois des toilettes entières. Bon elle était à côté. Elle était là, elle était à côté si jamais... parce que la personne était debout. On n'était pas dans la salle de bains, on était quand même dans le salon, là où il y a son lit. Et on ramenait la bassine, l'eau, on préparait tout. Et en fait, c'est que, vu qu'elle était trop longtemps debout, ma tutrice, elle se mettait derrière elle pour pas qu'elle tombe justement. Donc je faisais les parties intimes, pour pas qu'elle tombe justement et elle se... Bon, elle avait quand même son petit déambulateur et du coup, en fait, c'était plus facile parce qu'elle se tenait dessus pour être debout mais ma tutrice</p>	

			<p>était quand même derrière si jamais elle reculait ou si jamais elle tombait. Donc au moins pour la rattraper. Et à part ça, il y a une fois où on a joué avec elle parce qu'on faisait 2h30 de ménage. Mais c'était long parce que, après, en 2h30 de ménage, on n'avait que ça le midi et après, on repartait à 17h00. Et de 17h00 jusqu'à 18h45, on n'avait rien. Donc, souvent, on a essayé de faire un truc ensemble sans être... Parce qu'on avait quand même presque 1 heure, un bon 45 mins sans rien faire. Et puis après, je sais qu'elle a demandé à ce qu'elle ne l'ai plus parce que ça faisait trop d'heures pour elle et puis, en même temps, il y a un temps de creux ou ça ne fait pas.</p>
229 271	STAGE	F CONV	<p>Il y a eu juste une dame où je ne l'ai pas fait parce que ma tutrice a fait l'erreur d'arriver et de pas la prévenir à l'avance qu'elle avait une stagiaire. Et là, de se changer devant moi (donc c'était le matin), ça l'a freinée en fait. Le soir surtout c'est le soir, ça l'a freinée de se déshabiller devant moi. J'ai dit : "Tant pis. Moi, j'y vais que le midi et puis le soir je n'y vais pas." J'attendais chez l'autre... dans ma voiture ou sinon, ce que je disais, j'ai décidé sinon je repars chez moi et puis j'attends donc ... Souvent il y avait 15 mins donc ça ne servait à rien. Souvent, j'attendais dans ma voiture sur une place qui n'était pas loin. Pas devant sa maison parce que sinon... mais j'attendais dans ma voiture. Je me reposais dans ma voiture. Mais, en fait, c'est souvent... quand on reprenait, c'était à ce moment-là, le mardi mais le lundi, quand on finissait à 11h30 jusqu'à 16h30 je dormais, je faisais des siestes d'une heure pour récupérer. Parce que c'est physique. Ici, on est fatigué mais c'est la tête qui est fatigué, en fait. On est aussi fatigué parce qu'on a hâte que la formation se termine. Il y a ça aussi qui joue.</p> <p>Dans le stage, ce qui aide, c'est surtout être à l'écoute des personnes. La discrétion est importante. Parce qu'il n'y a pas... Alors mon tuteur m'a aidée mais elle m'a aussi guidée, c'est-à-dire qu'elle ne m'a pas dit : "Tu fais la toilette entière du jour au lendemain." Elle m'a fait faire étape par étape. C'est-à-dire qu'au départ je ne faisais que le haut. Au fur et à mesure, elle m'a dit : "Tu peux faire le bas." Donc là, d'un seul coup j'ai dit : "Bon je vais faire la toilette entière." Mais elle était là, c'est-à-dire que j'avais des questions : "Est-ce que c'est comme ça ? Est-ce que... ?" Voilà ! La première toilette j'étais longue pour toute seule. On était un peu en retard donc la bassine, on ne l'a pas vidée. Parce qu'on avait quand même du monde derrière. Donc le fils de la patronne a dit : "Bon, vous avez été plus longue là. Voilà !" Mais il y a des moments où je ne le faisais pas du tout parce que soit elle avait un rendez-vous et il valait mieux aller très vite, ou soit il y avait l'infirmière qui était en retard donc... Elle, elle l'a fait, mon tuteur. Mais j'étais là pour mettre les bas de contention, pour ... Le plus dur, c'est les bas de contention, à bien savoir les mettre parce qu'il ne faut pas... faut les mettre à l'envers, faut les mettre à l'endroit. C'est tout un système. Et puis c'est assez serré, en fait, pour la personne.</p> <p>La pratique aussi, ça aide. La pratique qu'on a faite avec Edith. Ça aide surtout à avoir la compassion, ça aide aussi à... Déjà, elle nous a appris pas mal de trucs vis-à-vis de notre dos et tout ça, pour ne pas avoir mal au dos quand on fait des transferts manuels, je parle. Parce que le transfert avec le lève-personne, ça change la donne. Moi qui ai fait le cobaye dans le lève-personne, je plains les personnes parce que ça fait mal aux cuisses à force. De le faire tous les jours, ça fait mal aux cuisses. Moi j'ai fait le cobaye pour plusieurs personnes, il y a quelques jours j'avais encore mal</p>

			<p>aux cuisses. Pourtant, c'était la semaine dernière mais j'avais encore mal aux cuisses.</p> <p>Lundi, je n'ai pas fait le cobaye mais j'ai encore mal aux cuisses. C'est jeudi de la semaine dernière où j'avais vraiment mal aux cuisses. Pas mal au dos mais mal aux cuisses parce qu'on est suspendu. Et moi, j'ai été suspendue pendant un bon 15 mins et je me suis dit : la personne âgée qui est suspendue pendant 15 mins, au bout d'un moment elle va dire : "Oh tu m'as oubliée !". Donc c'est compliqué et puis... Mais je trouve ça intéressant, on découvre plein de trucs quand on fait en pratique. Enfin ! on n'a pas encore testé la combinaison de la personne ... On ne l'a pas encore fait. Mais donc on va peut-être le faire là, avant... parce que je sais qu'au mois de mai on est là pendant tout le temps. A partir de fin avril, tout le mois de mai, on est là. Jusqu'à l'examen. On a un module à passer pour personne aidée le 17-18 mai. Mais après, on sera là tout le temps, on n'aura plus de stage.</p>	
272 287	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre des choses sur moi-même comme le fait que j'étais capable de le faire. Que j'étais capable en fait. Ça m'a prouvé à moi-même que j'étais capable de le faire comme n'importe qui. Il y a peut-être des gens qui ne seraient pas capables de le faire.</p> <p>Mais ma mère, c'est ce qu'elle me disait. Elle me dit : "Tu as la patience. Tu as un don pour être avec les personnes âgées ou les personnes en situation de handicap". Elle dit : "T'es tellement différente que tu vas comprendre ce qu'ils ressentent". Pour la personne âgée ou la personne en situation de handicap, je vais les comprendre plus que d'autres personnes et je vais avoir la sensibilité aussi.</p> <p>Mais j'ai pris confiance en moi. Avant, quand j'étais au CLIPS, ma référente que j'avais avant m'a dit : "Mais t'as évolué, t'as changé, t'as pris confiance." Elle me dit : "A l'heure d'aujourd'hui, quand tu as cherché des stages, tu as eu des refus, t'as eu des refus, t'as eu des refus et puis, un beau jour, on t'a dit "Oui !" Puis, quand on t'a dit "Oui", t'as sauté dessus ! T'as sauté sur l'occasion !"</p> <p>Mon premier stage, je l'ai fait au mois de mai l'année dernière en atelier de jour. Donc c'était à Grand-Quevilly, forcément je n'ai pas pu trouver plus près mais j'étais chez mon frère pendant 2 semaines. 2 semaines ou même pas, je sais même plus, c'était même plus je crois que ça, c'étaient 4 semaines. Donc j'avais 2 semaines, je repartais en cours et j'avais 2 semaines donc mais j'avais fait que 2 semaines là-bas, je crois. Je sais plus. Oui, 2 semaines.</p>	LS
288 290	STAGE	ACCT	<p>Mais, pendant ces 2 semaines, ça m'a pris conscience que j'étais capable de... aussi de m'occuper de personnes en situation de handicap, de voir comment ils évoluent, de connaître aussi qu'ils font des projets de vie. Ça change complètement la donne, en fait. Complètement.</p>	LM
291 304	MFR	R	<p>Les activités de formation à la MFR, déjà avec Edith on fait tout ce qui est petite enfance... L'entretien des locaux on l'a fait, la couture on a fait aussi avec... On a fait aussi le repassage. Et puis, avec Edith, on a fait plus petite enfance donc savoir comment on change un enfant, comment évoluer avec lui, comment gérer 2 enfants. Et on a fait aussi là la personne aidée. Puis on fait les pratiques c'est-à-dire que là, lundi, on a fait capiluve, pose des bigoudis, hier on a fait le rasage... Après, on a fait aussi le lit au carré, savoir-faire un lit au carré. Après c'est ce qu'elle disait, du moins, c'est de savoir faire un lit bien bordé. Même s'il n'est pas au carré, ce n'est pas grave. Du moins, c'est de faire un lit</p>	

			bien bordé, qu'il soit bien tendu et tout ça. Le jour de l'examen, ce n'est pas grave si on ne fait pas un lit au carré. Enfin, le jour du module, on va le faire, le lit au carré mais s'il n'est pas bien fait, ce n'est pas grave. Mais au moins que ce soit bien tendu et que ce soit fait dans les règles de l'art, c'est-à-dire bien comme elle nous a appris et tout ça même si ce n'est pas au carré. On fait d'autres activités : la cuisine. Et en salle, on fait les cours théoriques. Sinon c'est tout. Non, on a vu... c'était une fois au Club des Retrouvailles, on a joué avec eux et c'est tout. On n'a pas fait de... à part aller au forum, à part aller ... C'est tout. On n'a pas fait de...	
305 314	MFR	F CHOIX	Ce qui est particulièrement utile dans ces activités, c'est surtout d'apprendre... de comprendre les personnes en fait qui sert beaucoup. Parce que moi j'ai du mal. Il faut que je pratique, en fait. Et le fait de pratiquer, au fur et à mesure, tu prends confiance en disant : mais tu sais le faire. Après, ce qui nous sert le plus, c'est surtout déjà l'ambiance aussi, dans la classe, ça aide. Tout le monde ne rigole pas en disant : "T'y arrives pas." On s'entraide en fait. C'est ça. C'est surtout l'entraide en fait qui est importante. Ça me met en confiance pour faire, tu n'as pas peur de faire ça devant les autres. Ils aident, ils nous guident et ils essaient. En fait, plus on fait d'erreurs et mieux c'est. Donc après, ça change la donne. Dans la classe, en soi, c'est bien. Je trouve que l'ambiance elle est là. On n'est plus que 9 mais on est 9 à s'entraider. Bon, je sais qu'il y a eu lundi où on a réglé un peu les soucis tout ça ... Lundi ou jeudi je sais plus.	
315 320	MFR	ACCT	Ce qu'il y avait, c'est que c'était tendu. C'était la semaine dernière. C'était complètement tendu et il y avait des choses qui n'étaient pas dites, il y avait des choses qui étaient ressenties différemment. Et moi c'est vrai que je n'ai pas vraiment confiance en moi, en fait. Et je l'ai dit. Et il y a un seul coup, après, je me suis mise à pleurer. Et en fait, oui, on n'a pas vraiment confiance en soi, c'est un fait. Donc le jugement il n'est pas là, il est là pour aider les personnes qui ont besoin d'aide en fait. Après, l'ambiance en classe, elle est bonne. Il n'y a pas de... Moi je n'ai rien à dire sur l'ambiance en classe.	LS
321 322	MFR	F CONV	Même les formateurs ils sont là pour nous aider, ils nous accompagnent. Ils sont là pour nous aider. Ils sont utiles. Ils sont là pour nous former.	
323 330	FOAD	R	En formation à distance, on travaille sur Walter surtout. Il y avait des modules à travailler donc on a fait l'alimentation... A un moment donné on a fait autre chose parce que la petite enfance n'était pas encore vue donc on n'a pas fait. On avait fait la sécurité sur le truc alimentaire, je sais plus le nom. Après, on a fait la petite enfance, l'alimentation de l'enfant. Après on a fait l'alimentation. Après on a fait les problèmes de nutrition. Et après on a fini. On avait sur le linge aussi. C'est des modules où on a un cours, enfin un questionnaire où on doit répondre sur des questions, plusieurs types de questions mais sur une qu'on a vue en cours. Il y a des choses qui sont liées. Pas toutes mais il y a des choses qui sont liées, oui.	
331 335	SIT INT	PROD	Sur les temps à distance, on travaille sur le DP, c'est tout. Mais là, vu que Walter on a fini, on travaille sur le DP, le dossier professionnel. Je remplis les fiches. Après, je ne fais rien d'autre à part remplir les fiches. Les fiches sur ce qu'on a fait en stage, les activités. Par exemple l'activité 2 "Accompagner un enfant", on marque ce qu'on a fait avec l'enfant. Comme la personne aidée, comme l'entretien des locaux et du linge, on va marquer ce qu'on a fait. Mais	LM

			après le reste	
336 342	FOAD	F CONV	<p>Sur les activités à distance, il y a des choses où... Le problème nutritionnel, il y a un mot croisé où j'ai passé, parce que je n'y arrivais pas et puis ça m'énervait en fait. Et je ne suis pas là pour m'énerver sur l'ordi. Je ne vais pas péter l'ordi parce que... Non, il y a.... J'arrive à prendre du recul donc ça m'aide à dire : mais tu laisses, tu repasseras après. C'est souvent : je laisse, je repasse après.</p> <p>Finalement j'ai réussi à faire toutes les activités comme ça. Même s'il y a des erreurs, je m'en fiche, mais au moins je les ai faites. Quand il y a des erreurs je ne reviens pas dessus, les formateurs nous corrigent et après on peut refaire.</p>	
343 356	FOAD	F CHOIX	<p>Bon, après, pourquoi refaire ? On a appris beaucoup de choses.</p> <p>Peut-être pour réviser pour l'examen, je ne sais pas. Je sais pas du tout si peut-être ils ferment Walter ou pas. Je ne sais pas du tout s'ils vont nous laisser l'opportunité pour l'examen. Je ne sais pas du tout. Non mais je ne parle pas avant mais après au niveau de l'examen final. Je pense qu'on va être là en fait. Donc on n'aura pas besoin de Walter parce qu'on va être là tout le temps. Donc on n'aura pas besoin de refaire les activités puisqu'on va avoir beaucoup pratiqué pour, justement, faire et nous permettre de ne pas stresser le jour de l'examen. Et puis moi, je suis une grande stressée donc... Les problèmes nutritionnels, on l'a vu que sur Walter. Il y a peut-être des choses que l'on a besoin d'aller voir quand même mais ce n'est pas... enfin, on retournera dessus mais sans ... On sera à distance mais on ne sera pas... On sera peut-être chez nous sur l'ordi ou on sera chez nous à part de la formation en disant : "Je regarde dessus..." Après, moi, je passe que le module au mois de mai mais après, je ne le passe pas vis-à-vis de l'aide nutritionnelle et tout ça après. Pour l'enfant, c'est qu'un biberon en fait ou un gâteau. Mais vu que ça va être une poupée, le jour de l'examen ça va être une poupée, donc on n'aura pas le... Et puis, si ça se trouve, on n'aura pas la poupée.</p>	
357 361	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance m'ont appris des choses sur moi-même. Je ne peux pas l'expliquer, c'est compliqué à dire, c'est ... Il y a beaucoup de choses. Ça m'a appris à me dire... à prendre confiance en moi déjà et à me dire : mais, tu vois, tu as réussi. En disant : mais t'arrives à tout faire malgré... Même si tu as de la difficulté, tu arrives à le faire quand même. Tu prends le temps mais tu y arrives. Donc ça me rassure. Bon, après, j'ai du monde derrière donc...</p>	LS
362 366	SIT INT	VISITE	<p>En fait, c'est que moi je n'en ai pas eu, de visite de stage. Puisque j'ai changé au fur et à mesure. L'école, ça a été par téléphone. L'EHPAD, ça a été par téléphone parce que le vendredi, le fameux vendredi où elle devait appeler, je n'étais pas là. J'ai eu ma polyonéphrite. Donc j'étais en arrêt. Après, on était en vacances et puis après il y a eu Noël où on était en vacances. Donc, euh... je n'ai pas eu le...</p>	LM DLM
367 380	SIT INT	EVAL	<p>Je n'étais pas là au bilan, je n'étais pas là, voilà. Après, je sais que ma formatrice, S. Resse, elle me l'aurait dit s'il y avait eu des choses. Elle me l'aurait dit par téléphone. Elle m'aurait appelée, elle me l'aurait dit, S. Elle ne m'aurait pas laissée dans la panade, elle me l'aurait dit. Je n'ai pas accès aux évaluations qui ont été faites, non, je n'ai pas accès en fait. Sur Walter, on a aussi le carnet de liaison où on met "Acquis", "Pas acquis", "Acquis". Et en fait, sur l'EHPAD, j'avais déjà rempli avec celle qui m'accompagnait donc je l'avais déjà rempli. S. Resse l'avait. Sur la petite</p>	DLM LS LM

			<p>enfance, je ne l'ai pas fait parce qu'elle ne voulait pas. La directrice ne voulait le faire, elle dit : "Oui, ce n'est pas dématérialisé. Il n'y a pas de matériel, il n'y a pas de..." Elle ne voulait pas, en fait. Il n'y avait pas de feuille à remplir. Elle voulait une feuille à remplir. Moi, j'étais prête à écrire les questions sur feuille pour qu'elle puisse remplir la feuille. Elle a eu la formatrice au téléphone et elles en ont discuté. Et après, en fait, c'est qu'elle ne comprenait pas pourquoi je me mettais en retrait. Et là, je lui ai expliqué que mon trouble... machin... et donc ça a changé la donne. Elle me fait : "Ah je comprends mieux !".</p>	
381 385	SIT INT	RETOUR	<p>Le lundi matin, quand on revient de stage, on fait le bilan de stage. Et puis, moi, ça se passe bien. Puis il y a un questionnaire que je n'ai pas fait au moment où j'étais chez Onela parce que je changeais. Donc là, je vais le faire à l'ADMR pour être sûr au moins d'avoir un questionnaire rempli pour, au moins, l'aide à domicile. En avoir une de remplie. C'est vrai que, derrière, ces fiches-là sont intéressantes quand tu cherches du travail ou n'importe.</p>	LS
386 392	FORMATION	ACCT	<p>J'ai du soutien de mon entourage. J'ai ma mère, mon père, ma grand-mère, mon conjoint... Là, il en a marre parce qu'à chaque fois je suis cas contact et ça l'énerve. Comme là, il me dit : "T'es cas contact !" C'est galère parce que, vu que lui il travaille aussi dans le milieu... Mais lui, il livre plutôt les repas donc il voit quand même les personnes donc lui, il ne faut pas qu'il ait le COVID. Il ne faut pas, absolument pas, qu'il le chope. Il voit les personnes âgées chez eux. S'il le chope, qui va livrer ? Qui ? Il ne peut pas être remplacé au pied levé parce qu'il faut connaître la tournée, faut... C'est ça aussi... Quand ils sont en vacances, ils forment un remplaçant avec eux pour... Donc...</p>	LA
393 406	FORMATION	F CONV	<p>Les formateurs aident même quand j'ai eu des soucis persos. Il y a eu une semaine où j'étais en retard donc, même si j'étais tout le temps à la bourre et que je ne dormais pas la nuit parce que ma mère était à l'hôpital, ils ne m'en ont pas voulu cette semaine-là en fait. Parce que c'était une semaine où moi j'étais perturbée et, en plus, vis-à-vis de mon groupe, c'est encore pire. Et donc il y a eu, en disant : "Mais mince..." En fait, c'est que le vendredi, quand j'ai appelé S. Noël, j'ai appelé mais j'étais en pleurs. Donc, elle m'a dit : "Qu'est-ce qu'il se passe ?" Donc, à ce moment-là, j'en ai parlé mais je l'avais dit à ma mère avant. Je lui avais dit : "J'en ai parlé aux formateurs." Et, en fait, les formateurs, elles en ont parlé toutes les 2. Donc les 2 S. en ont parlé. Elles ont juste prévenu les formateurs que je n'allais pas être bien vis-à-vis de ma maman et tout ça... Et le directeur, il m'a dit aussi : "Si tu as besoin de parler, tu viens". Donc après je suis bien entourée. Donc il n'y a pas de... Mon tuteur, vu que c'est une ancienne élève... C'était une ancienne élève. Vu que c'était le vendredi, après, on allait en cours, du coup le vendredi, j'ai dit : "Je ne vais sûrement pas être... Je ne vais pas être là..." Et, en fait, y'en a un qui a ressenti que ça n'allait pas, il me faisait rire. Il m'a dit... Il a bien vu ça ...</p>	
407 424	FORMATION	ACCT	<p>Une personne qu'on accompagnait, il a bien vu que ça n'allait pas en fait. Même si je ne le montrais pas parce que je sais donner le change. Même Vanessa m'a dit qu'il a senti que ça n'allait pas. Pourtant elle n'a rien dit et il ne savait pas ce qui n'allait pas. Je n'en ai pas parlé mais il l'a senti parce qu'il avait envie de me faire rire, il racontait les bêtises. Et on rigolait parce qu'à chaque fois, il disait : "Mais ça suffit !" On lui donnait à manger à la cuillère et on ne lui donnait pas que de la bouillie, ça pouvait être des lasagnes coupées en morceaux, ça pouvait être tout en fait. Et</p>	LA

			<p>quand on lui donnait, en fait, à chaque fois, on rigolait parce qu'on essayait de parler d'un truc et puis à chaque fois il dit : "Mais ça suffit !". Donc il nous faisait rigoler. Et puis il est gentil, il n'est pas... Mais j'ai plusieurs bénéficiaires qui m'ont dit : "Mais t'es dans le coin, tu passes. Mais t'es dans le coin, tu peux passer, tu viens boire un verre d'eau, un verre de jus d'orange, tu viens..." Donc c'est bénéfique, en fait. Et puis il y en a une, elle m'a dit la dernière fois, elle m'a dit : "Si lundi t'es disponible et puis qu'on va à la piscine, tu viens !" Donc c'est une jeune en fait qui est en situation de handicap où elle on l'accompagne à faire des activités manuelles et aussi sportives. Et on l'emmène souvent à la piscine. Je sais qu'elle l'emmène tous les lundis à la piscine pratiquement. Ou elle m'a dit : on a fait des activités avec elle, j'ai fait un porte-clefs, on a fait un petit panier d'oeufs de Pâques, on a fait... enfin, on a fait plein de trucs donc c'est bénéfique aussi de se dire qu'il y a quand même des personnes qui sont attachées à moi malgré qu'enfin je ne sois qu'une stagiaire et que je ne sois pas en... que je sois tout le temps avec la tutrice.</p>	
435 434	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement personnel sur la confiance en soi. Je reviens toujours sur la confiance en soi. En fait, c'est tout. Je ne me regarde plus de la même manière. Avant je me disais : mais où je vais en fait ? Pourquoi j'ai plus confiance en moi ? Pourquoi ? Où je vais ? Et, au fur et à mesure, d'avoir monté des paliers, des marches, des marches, des marches... j'en ai montées plein. Aujourd'hui, je me dis : mais t'es arrivée là ! C'est grâce à toi, grâce à ta persévérance. Je suis tenace donc je ne vais pas lâcher. Et ma mère, elle m'a dit : "Mais je te reconnais. Je reconnais la petite fille quand elle était petite !" où je claquais la porte. J'en avais marre, je claquais la porte, je revenais. Il y avait un exercice, je n'y arrivais pas, je partais, je revenais. Donc ça, ma mère m'a dit : "Mais, en fait, t'es un vrai Pitt Bull." Et je lui ai dit : "Je suis toujours la même, même si je m'étais renfermée quand j'étais à Neufchâtel-en-Bray."</p>	LS
435 441	FORMATION	ACCT	<p>Où je n'étais pas si bien que ça. Je n'étais pas... J'étais plus si bien en fait. Parce que mes copines m'ont lâchée, j'étais toute seule. Enfin, je mangeais toute seule. J'étais toute seule donc forcément, au bout d'un moment... oui, j'avais plus envie. Mais je n'ai pas eu mon Bac mais peut-être parce que j'avais plus envie non plus. C'est que tout le monde se critiquait. Tout le monde. Ce n'était pas... C'étaient critiques sur critiques : "Oh celle-là ! T'as vu celle-là, elle est toute seule", "Ah celle-là... machin". Enfin, c'était... pas constructif, un peu comme des jeunes...</p>	LA
442 450	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement professionnel en me formant déjà en tout. C'est vrai, en tout. Quand on part de 0, se dire : bon, je vais faire la formation, c'est bénéfique, en fait. Il y a des choses que je ne savais pas faire et aujourd'hui je sais le faire. Oui comme la cuisine, par exemple. Là, ils sont en train de faire de la compote. Tant pis je ne vais pas le faire. Mais l'évolution, elle est différente.</p> <p>La formation a répondu à mes attentes. Ça correspond vraiment, oui. Je ne vais pas... parce que je me suis dit : même si j'étais 7ème sur la liste d'attente, je peux refaire. Je ne regrette pas.</p> <p>Ce sera une étape dans mon parcours de vie... Oui et non parce que ma vie est toute tracée et parce que le reste suit son chemin.</p>	LM

Annexe 57 - Mona

**** *Nom_Mona *Sexe_F *Age_4049 *MFR_Y *Lieu_S *EtatCiv_CEL *Enfants_5 *DIPLOME_NON *Formationsuivie_ADV1 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 37	PARCOURS		<p>Je suis Monaéciaux, j'ai 5 enfants, je suis mamie d'une petite fille et d'un garçon, ouais. Elle va avoir 5 ans et le petit garçon va avoir 1 an. Donc j'ai fait cette formation-là parce que je voulais passer le diplôme d'Assistante de Vie Familiale et j'adore le contact des personnes âgées. Du coup, je me suis lancée là-dedans. J'avais été beaucoup refusée. J'avais fait aussi des tests de positionnement à Tôtes, au Greta qui m'a refusée. Et Pôle Emploi m'a conseillé une formation ici puisqu'ils m'ont dit qu'ils faisaient cette formation-là. Je me suis inscrite ici et j'ai attendu la réponse et on m'a rappelée le mardi pour me dire : "C'est bon, vous êtes positionnée." Donc déjà j'étais contente depuis le temps que je voulais faire cette formation-là, du coup j'ai atteint mon objectif que je veux faire.</p> <p>Avant j'ai fait une remise à niveau parce que c'était au niveau scolaire. Ce n'est pas... Voilà, j'ai fait remise à niveau de 6 mois, parce que c'était renouvelable 3 fois. Du coup j'ai fait la remise à niveau et après je me suis inscrite ici. J'avais été m'inscrire aussi à Lillebonne (ils font aussi). Pareil, à Lillebonne, j'ai été refusée. Alors je pense que c'était niveau scolaire. Mais ici j'ai été acceptée. Je n'ai pas vraiment été à l'école. Je suis sortie d'école en CM2 il y a très très longtemps. J'ai 46 ans donc vous voyez, il y a très longtemps. C'est pareil, niveau scolaire, c'est pas du tout...</p> <p>Je me suis occupée au départ de mes enfants qui allaient à l'école quand ils étaient petits. Sinon avant j'avais travaillé en confection en CDD il y a très longtemps. J'ai fait aussi un contrat CAE Automobile à l'EHR. Je ne sais pas si vous connaissez... Donc automobile. Je faisais le ménage puis la cuisine et j'étais aussi du soir de 17h00 à 20h00. On faisait les repas, on préparait le petit-déjeuner pour le matin, le beurre et tout ça. On préparait d'avance pour le lendemain matin. Et ça a duré 2 ans. Et puis après je suis restée en pause, je n'ai pas travaillé le temps que les enfants grandissent et qu'ils aillent à l'école. Ils étaient scolarisés. Et après, je me suis inscrite à cette formation-là.</p> <p>J'ai choisi cette formation parce qu'en fait, je me suis inscrite à Pôle Emploi. On m'a dit : "Il y a une formation ADVF qui devrait vous intéresser qui est à Y." Du coup, elle s'est mise en rapport et leur a envoyé un courrier par mail et tout ça pour me positionner dessus et on m'a recontactée pour un entretien avec S. Resse. J'habite Yerville, il y a 32 kms, ça fait un petit bout quand même. Du coup, j'ai voulu faire cette formation-là.</p> <p>Je n'avais pas d'expérience. J'ai fait un stage d'immersion d'une semaine il y a un an à peu près au mois de novembre et je trouve que domicile ça me plaisait bien par rapport à l'EHPAD. Bah oui, je préfère et puis ce n'est pas du tout le même contexte de travail, ce n'est pas pareil. Et ça m'a plu et je voulais faire la formation pour passer le diplôme. C'est vrai que c'est important. Mon idée derrière, c'est de travailler au domicile des personnes âgées.</p> <p>Parce que moi j'ai l'AIAD qui est bien parce que j'ai une théorie. Il y a l'AIAD qui font le domicile et la structure, voilà. Ouais, ils font les 2. Je connais une copine qui l'a fait au Greta de Barentin. Le même système, et puis elle a eu son diplôme puis</p>

			<p>après elle a travaillé. Et après ça va vite, hein ? Donc, dès qu'on postule, comme c'est recherché, ça marche pour accéder à l'emploi. C'est ça.</p> <p>Mon idée, c'était vraiment de retourner au travail. Avant d'entrer en formation, j'étais surtout pressée de commencer une formation dans le domaine que je veux faire. J'étais motivée.</p>	
38 47	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, le premier, je l'ai trouvé facilement. A part le 2ème, j'ai eu les portes fermées, c'était la petite enfance. Vu que j'ai eu des portes fermées, personne ne prenait, j'ai dû me trouver un stage mais j'ai trouvé en lingerie le vendredi pour le lundi. J'ai eu de la chance qu'on m'ait dit oui. Du coup, au lieu de faire la petite enfance, j'ai fait 2 semaines en lingerie. Et puis là, le stage là où j'ai trouvé.</p> <p>J'ai contacté à proximité l'AIAD. Oui, j'ai été les voir, leur demander éventuellement s'ils prenaient des stagiaires à telles dates puis ils m'ont dit : "Oui, d'accord." Donc j'ai fait la structure chez eux et aussi le domicile. Il y a une fois, il y a 2 semaines, j'étais en portage de repas à proximité de chez moi parce que déjà il y a moins de route et puis autant le faire à pied de chez soi. C'est mieux oui, et puis après, derrière, j'imagine que s'ils peuvent embaucher c'est plus intéressant.</p>	
48 58	FOAD	F CONV	<p>L'idée de la formation à distance, ce n'est même pas la peine. Franchement, je ne sais pas trop l'utiliser à distance. Bon, déjà là il y a le truc Walter. Bon ça arrive puisque sur ton téléphone ça marche à peu près mais l'autre truc sur lequel il va falloir que je me mette, c'est le DP. Oui, le dossier professionnel. Et c'est vrai que, de mon point de vue à moi, ça aurait été mieux de faire à distance mais qu'on vienne directement parce qu'automatiquement on est chez nous, on est tout seul, donc c'est un problème difficile à gérer. Ça aurait été de la distance mais ici, c'est mon point de vue.</p> <p>On m'a prêté un ordinateur parce que j'en ai un mais il bugue de trop. Du coup, pour demander une page, il met une heure à te la donner. Ils m'en ont donc prêté un mais c'est vrai qu'avec les enfants et tout, c'est pas facile d'avoir la tête dans l'activité. Je n'avais pas trop peur de l'informatique mais ça dépend de ce qu'il y a à faire. Quand ça ne marche pas, moi, ça m'énerve. Je n'ai pas de patience.</p>	
58 76	STAGE	R	<p>Les activités en stage, déjà le premier c'était le ménage, enfin tout ce qui est ménage. J'ai fait aussi les lits des résidents. C'est un foyer d'handicapés. J'ai fait le ménage, j'ai utilisé la monobrosse, enfin le truc pour les couloirs. J'ai fait les chambres aussi, les sanitaires, les lavabos. Enfin, tout ce qui concerne le ménage, l'entretien, voilà avec les Mops, les trucs qu'on met au balai pour balayer et tout ça. Donc ça, c'était sur le premier stage. Le premier stage déjà, je l'ai fait en lingerie. Lingerie, c'était pliage de linge, les résidents pareils qui étaient dispersés dans tous les secteurs. J'ai utilisé là la plieuse, la grande plieuse pour les draps. Après, il y a la plieuse pour les serviettes de bains, tout ça, les bavoires aussi, les grands bavoires. Et quand ça sort, c'est plié direct. C'est pratique mais ça prend de la place. Les draps, tu les mets mouillés, c'est plié dans la plieuse et ça ressort tout sec. Sinon, il y avait pas mal de pliage de linge, de vêtements, pantalons, tout ça et on devait les mettre par rapport au secteur où ça appartenait. Il y avait les noms sur les étiquettes donc je vais mettre par secteur, tout ça. Et après, le 3ème stage, j'ai fait le portage de repas donc on commande les repas pour les résidents qu'on doit livrer, on prend le repas le matin tout ça et on regarde ce qu'ils ont commandé, tel ou tel ingrédient, ceux qui sont sans sel, ceux qui sont au régime aussi... On les met dans les petites valisettes et puis après on les livre. Il y avait 2</p>	

			résidents qu'on a livré dans l'AIAD à l'étage et après c'est à l'extérieur. Donc c'est une tournée. Alors je vais voir les maisons et on livre le repas qu'ils avaient commandé par rapport au menu qu'ils avaient. Et le prochain, c'est au domicile. C'est plus mon but. J'ai fait le premier stage à domicile, j'ai un peu d'activité quand même à domicile.	
77 83	STAGE	F CHOIX	Le plus à l'aise, au début, c'est le premier. Parce que moi, lingerie, c'est bien mais je n'en ferai pas mon métier. Si tu fais du linge toute la journée et en plus si t'as du linge chez toi, t'as plus envie de le faire. Donc, à domicile, j'ai fait la toilette, donné le goûter aussi, le petit-déjeuner... Quand j'étais du soir, on donnait le repas du soir, on couchait la personne âgée, on la mettait en pyjama, on faisait une toilette intime aussi avant de la coucher. J'ai fait pas mal de choses, beaucoup de toilettes, tout ça. C'est cet ensemble d'activités-là qui m'intéressent le plus et pour lesquelles je me sens le plus à l'aise et le mieux à réussir. A domicile.	
84 88	SIT INT	EVAL	Sur les différents stages, on a eu des retours des tuteurs puisqu'ils nous faisaient remplir une feuille d'émargement avec la date, les horaires qu'on a faits... Donc là, vu qu'il y a 2 fois à remplir et le tuteur il mettait sa signature. Et puis il y a une évaluation sur Walter : si c'est acquis, si ce n'est pas réalisé... Entre ce que disait le tuteur et comment je pensais avoir réussi, je dirais que c'était un peu pareil, oui. C'est intéressant de savoir par rapport à un professionnel qui connaît bien le métier.	LS LM
89 102	STAGE	F CONV	Pour réussir les stages, il y a aussi les cours qui nous aident pas mal. Oui, on apprend plein de choses qu'on n'a pas forcément appris sur le lieu de stage : comment faire un lit... C'est différent, la façon de faire le lit qu'on apprend là que quand on est à domicile. On n'apprend pas du tout de la même façon. Quand on fait le lit, on met la couverture et tous les draps au pied. On met un drap-housse s'il y a un drap-housse et après le drap normal, après la couverture et on borde. Enfin, c'est différent par rapport à ce qu'on a appris là. Ils disent que c'est un lit au carré en fait. Ils appellent ça un lit au carré : mettre bien le bout à bout ou le machin, après faut lever le matelas pour mettre en dessous, mettre une forme carrée que ça ressemble... A domicile, c'est différent. C'est pas pareil encore. Je pense que c'est plus dans les structures. Un lit au carré, j'en ai jamais fait encore. Même si je ne le fais pas, c'est bien d'apprendre puisque peut-être qu'à un moment donné, je serais amenée à le faire aussi. Oui, en fait on était 2 et on faisait chacun un bout, on faisait ensemble. C'est la tutrice qui montre et puis moi après je refais la même chose. Sans le tuteur ou la formation, j'aurais quand même peut-être été embêtée pour faire. Il n'y a pas de documents, non, il n'y en a pas.	
103 117	STAGE	ACCT	Les stages m'ont permis d'apprendre des choses sur moi-même. C'est que je n'ai pas trop confiance en moi. C'est mon défaut. Après, oui, au fur et à mesure, ça va changer quelque chose. J'ai un peu plus confiance en moi avec le stage, je dirais. C'est un peu... c'est un peu pareil qu'ici. J'ai du mal... ça dépend après de ce qu'il y a à faire, mais c'est pour la confiance, faut que je travaille dessus. En stage, si je suis à l'aise mais... je ne sais pas comment l'expliquer... Il y a un moment où je vais faire quelque chose, je ne sais pas si je fais bien. J'arrive quand même à demander à ma tutrice parce que c'est vrai que ce n'est pas toujours évident en fonction des gens, il y en a qui mettent plus ou moins à l'aise. Après, il y a des gentils et y'en a qui sont un peu... mais bon... Bah, c'est ça en fait je n'ai pas trop confiance en moi, même en activité	LS

			qu'on fait là des fois. Des fois, le truc, je vais bien le faire mais je vais avoir du recul pour me dire : est-ce que c'est bien ? est-ce que c'est pas bien ? C'est des trucs un peu... Après, c'est aussi un peu normal, c'est-à-dire que je suis en train d'apprendre des choses donc c'est même plutôt bien de ne pas être sûre parce que, quand on est trop sûr de soi, on peut faire des bêtises. J'arrive quand même à le faire, à demander aux formateurs, ici ou à mon tuteur ou ma fiche de stage. Oui, donc ça aide quand même.	
118 121	STAGE	ACCT	Ce que j'ai appris par rapport au secteur professionnel, par rapport à mon projet, je sais que j'y vais à fond, ouais. Et un moment donné, j'aurais ce que je veux. Parce qu'avant quand j'ai commencé la formation, je savais que je voulais être au domicile. Je me suis lancé un objectif, je me suis dit : "Je vais faire ce métier-là" et je le ferai. Ça, c'est déjà fort, hein ? Ah oui, c'est un beau projet.	LM
122 133	MFR	R	A la MFR, pour les activités de formation, on s'entraîne sur les personnes. On se met en binôme et on fait la personne aidée comme si on arrivait. On a fait le rasage, c'est pas mal. On a utilisé le lève-personne aussi, le verticalisateur. On fait des travaux pratiques, on s'exerce à ce qu'on devra faire au domicile en fin de compte. Après, quand on reste dans la salle, on travaille aussi sur les personnes âgées, sur les maladies qu'il peut y avoir, les pathologies des personnes : Parkinson, maladie d'Alzheimer aussi, des cours en fait. On a juste regardé une fois sur la maladie d'Alzheimer, même des pathologies où il y a des personnes super jeunes qui ont cette maladie-là. J'ai trouvé ça intéressant. Mais on a pas tout regardé parce que ça durait trop longtemps. On a eu l'intervention de Groupama sur la sécurité. On a passé le SST. D'ailleurs je n'ai toujours pas eu la réponse parce qu'en fait ils ont dû envoyer la réponse mais sur l'autre adresse mail mais entretemps j'ai changé d'adresse mail donc je n'ai pas eu... j'ai donné ma nouvelle adresse mail là mais j'ai toujours pas de réponse. On fait pas mal de trucs intéressants, oui.	
134 142	MFR	F CHOIX	Moi, je suis à l'aise dans les activités, ça va. Et puis il y a une bonne ambiance donc on est tout le monde pareil. Enfin je veux dire : on est tous différents mais on a le même objectif. Il y a une ambiance dans l'ensemble. On se soutient. Ce qui est utile... Bah déjà, nous apprendre les gestes qu'il faut avoir auprès des personnes âgées, comme le lève-personne qu'il faut savoir utiliser. Enfin, plein de trucs. Le lavage des cheveux aussi, on l'a fait. Euh... pas mal de choses qui concernent justement la personne âgée. Pratiquement tout est utile parce qu'on ne sait pas tout. On apprend quand même des trucs qui servent. Ça me plaît. L'atelier de cuisine des fois aussi ! Ça m'intéresse. Moi qui ne cuisine pas, ça permet aussi de nous apprendre. Moi et la cuisine, ça fait 2.	
143 150	MFR	ACCT	Par rapport à moi-même, déjà ça peut apprendre aussi à avoir plus confiance en moi déjà, à aller de l'avant. Le fait d'apprendre à faire de la cuisine, je ne fais pas chez moi. La cuisine ça m'énerve. Faire la cuisine, quand on joue en groupe, c'est sympa. Ce n'est pas la même chose, c'est différent. Par rapport à la relation aux autres, je suis assez à l'aise. J'ose dire les choses dans le groupe. Je suis une personne qui ne parle pas beaucoup mais j'arrive quand même à... Ça m'aide aussi sur le métier. Ça m'apprend les pratiques, les tout ce qu'il faut faire, ce qu'il faut savoir avec les personnes âgées.	LA
151	FOAD	R	Dans les activités de formation à distance, il y a Walter. Il y a eu sur la nutrition, il y a eu sur les enfants, personnes âgées,	

158			aussi des vidéos qui dureraient longtemps d'ailleurs. Assez longtemps. Et c'est un peu autour de tout en fait. Sur Walter, il y avait des différentes thématiques et donc c'était lire des textes, regarder des vidéos et aussi des questions auxquelles il fallait répondre. Sur la nutrition, alors moi, je suis nulle sur ça, tout ce qui est les noms, je sais plus ce que c'est d'ailleurs. Y'avait tous les éléments sur la nutrition et la plupart après, sur les enfants, sur les dangers quotidiens, sur... en fait plein de trucs. Et donc ça, c'est ce que l'on faisait le vendredi. Il y a des questions je n'arrivais pas à répondre, franchement ouais ce n'est pas facile.	
159 171	SIT INT	Prod	Je faisais quand même les activités. Ça mettait dix ans mais je le faisais quand même. J'arrivais à m'organiser pour le faire, ce n'était pas trop compliqué. Je faisais le soir ou le samedi. Je ne faisais pas forcément le vendredi, en fait. Non, pas forcément. On pouvait faire le samedi, comme on voulait donc... Sur le dossier professionnel, je n'ai pas encore avancé. Va falloir que je le fasse parce qu'il va leur falloir à l'examen. Et là, c'est plus à écrire, il faut expliquer les stages qu'on a fait. En gros, c'est ça, oui. Jusqu'aux détails. Moi, je ne sais pas tout ce qui est par écrit, c'est... je n'arrive pas à trouver les mots pour... C'est compliqué pour écrire, pour un test tout ça. Oui, je n'arrive pas à trouver les mots donc c'était plus facile de répondre aux questions avec des choses à cocher plutôt que des choses à écrire, c'est plus évident. Les activités à distance, je ne sais pas, je ne suis pas motivée. Je préférerais les faire là, oui. En fait la même activité mais ici. Parce qu'on peut discuter avec les autres et puis s'entraider. On le faisait quand même à distance parce qu'on échangeait entre vous avec un WhatsApp ou quelque chose mais c'est différent.	LS DLS LM
172 180	FOAD	ACCT	Je suis quand même contente d'avoir réussi à faire ça, oui, parce que c'est pas rien. Tout le monde n'est pas capable de faire de la formation à distance, c'est sûr. J'ai appris que j'aime pas trop. Je préfère le faire avec la formatrice avec nous oui, de faire à distance ici comme ça, si on a un problème, elle est là pour t'aider. Faire les activités en autonomie mais ici. Je crois que je ne dois pas être la seule, je pense. Il y en a d'autres qui... Oui, parce qu'à la fois on pouvait venir du coup il y en a qui viennent le vendredi. L'autre fois parce que je n'avais pas de voiture. Il y en a qui trouvent ça plus difficile de se mettre à l'activité en étant chez eux, en fait. C'est difficile de se motiver pour le faire. On a l'impression d'être encore à l'école. Enfin je veux dire : on a déjà la formation toute la journée, on sait qu'il faut retravailler chez nous, ça donne plus envie. C'est vrai, il faut dire ce qu'il est.	LS
181 185	SIT INT	VISITE	Déjà oui, quand on fait notre stage, on explique ce qu'est le stage. Quand on revient de stage, en fait, on explique si ça s'est bien passé, tout ça. Il y a des visites de stage ou le formateur vient. Le premier stage il était venu, il m'avait donné la visite de stage, le rendez-vous. Après, je pense que ça s'est fait par téléphone, je n'en sais pas plus. Je fais un bilan quand je finis mon stage le vendredi, sur Walter. Je fais la 2ème semaine et j'ai fini.	DLM
186 189	SIT INT	PROD	Le dossier professionnel, en fait, déjà j'avais fait un premier brouillon quand j'ai fait mon premier stage. Donc, je peux le recopier. Après, j'ai plus que le stage et du coup c'était en lingerie. Je l'ai pas fait avec les enfants et après, portage de repas, juste à noter. Je n'ai pas de photo. Non, j'écris. J'ai plus qu'à ré-écrire. Donc c'est quasiment fait.	
190 204	FORMATION	F CONV	Je n'ai pas eu besoin de demander de l'aide, je faisais des activités et voilà. Les formateurs ils m'ont aidée, ils aident. Quand on fait des activités, tout ça. C'est pas une question de demander de l'aide, c'est une question de voir ce que l'on	

			<p>fait. Et après, on est en binôme et puis on essaie de reproduire, de faire la personne âgée, de voir comment on se débrouillerait.</p> <p>On a eu de l'aide à distance aussi. S. a créé le site pour qu'on puisse se parler entre collègues, en fait. C'est Niwitz, la MFR. Oui, on se parle entre nous. S'il y a un problème, on peut demander aux formateurs. Après, on avait déjà été en visio sur Walter. Quand on avait des soucis particuliers, on leur disait et puis ils nous expliquaient. T'es moins seul. Oui, c'est sûr mais c'est la motivation. T'as plus envie de rien faire. C'est moins motivant.</p> <p>Je n'ai pas particulièrement de soutien dans mon entourage par rapport à la formation, je suis toute seule la plupart du temps. J'ai pas de famille. J'ai juste une soeur qui habite Wissous. Et puis une marraine qui habite à St-Martin des Champs. Mes enfants, j'en ai un de 10 ans, une de 5 ans 1/2, une plus grande de 17 ans, j'ai un gars de 19 ans et ma grande a 24 ans. Non je ne pense pas et puis celle qui a 17 ans, je ne pense pas qu'elle pourrait m'aider. Ils sont contents que je sois en formation. Ils ne me disent pas grand-chose, ils ne parlent pas plus que ça.</p>	
205 206	FORMATION	ACCT	Je n'ai pas particulièrement demandé de l'aide à mes tuteurs, non. Ce n'est pas un truc que j'ai abordé. Et puis j'oserai pas trop leur demander. Peut-être.	LA
207 208	FOAD	F CONV	Ce que j'ai trouvé plus difficile à faire ou à utiliser dans Walter, au début c'était surtout la connexion. Ça buguait. Et puis, après, ça marche plus ou moins bien. Mais après ça va.	
209 217	FORMATION	ACCT	Par rapport à la formation, ça donne quelque chose en plus d'avoir réussi, ça donne une fierté en plus dans mon parcours. Je pense que ça fera partie des compétences attendues dans mon métier, de réussir à lire les mails, d'aller aux informations, tout ça. La formation participe à mon développement personnel, l'apprentissage, donc les connaissances que j'ai découvert. Ça change les choses par rapport à ma confiance en moi. C'est un travail qu'il faut que je fasse sur moi-même en fait. Par rapport au début de formation, j'ai toujours un peu de mal à avoir confiance en moi, ce n'est pas facile à appliquer, c'est pas évident. C'est un travail à faire après. J'ai pris conscience que je n'avais pas confiance en moi. C'est plus ça déjà. C'est déjà une première étape. Si là j'ai pris conscience, c'est de se dire : comment j'améliore ça ? Si j'ai conscience, c'est déjà pas mal.	LS
218 225	FORMATION	ACCT	Professionnellement, la formation elle est bien pour trouver le métier qui me correspond. On m'a proposé des remplacements en lingerie. Je n'en ferai pas mon métier. Oui, remplacer oui mais je n'en ferai pas mon métier. Le ménage, c'est pareil. Je préfère un truc que tu ne fais pas la même chose chaque fois, qui change. C'est intéressant. La formation a répondu à mes attentes, de pouvoir trouver un emploi en domicile. Je pense que j'ai plus de chance avec la formation. La formation sera une étape importante dans ma vie parce que j'ai appris quand même des choses. Oui, on ne sait pas tout. Oui, j'ai appris quand même des choses pour pouvoir passer le diplôme. Après que j'ai le diplôme, travailler au domicile.	LM

Annexe 58 - Valentine

**** *Nom_Valentine *Sexe_F *Age_5059 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_MAR *Enfants_5 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADVF2 *POSTURE_Qualification

L	T	ST	VERBATIM
1 44	PARCOURS		<p>Je m'appelle Valentine, j'ai 51 ans. Et j'ai intégré la formation seulement en janvier par Pôle Emploi. J'étais quand même inactive depuis 2 ans et demi. Je suis rentrée dans cette formation-là parce que j'avais déjà des acquis. Moi, ça faisait 8 ans que je faisais à domicile et donc, entre 2, j'ai été obligée de m'arrêter parce que j'ai un enfant handicapé donc avec des soucis, ce qui fait que j'arrivais plus à gérer les 2 en même temps. Et là je reprends. Je reprends difficilement mais je reprends. C'est difficile parce que le fait d'avoir arrêté pendant pas mal de temps, de venir s'y remettre et puis les soucis qui vont avec en même temps donc c'est vrai que ce n'est pas tout le temps évident. La reprise de formation n'est pas forcément simple. A 51 ans, arriver à s'intégrer dans des formations est un peu plus difficile par rapport à quelqu'un qui est jeune et qui part comme ça pour apprendre pour... On a un peu plus de mal à s'intégrer dans les formations.</p> <p>Avant la formation, il y a bien longtemps, en 2007, la dernière que j'ai fait, c'est pour passer un BEP VAM Vente Action Marchande. Et en fait, j'en ai fait qu'une. Après, j'ai tout le temps travaillé.</p> <p>La formation, je ne l'ai pas choisie. C'est ma référente de Pôle Emploi qui m'a inscrite. Et puis j'ai eu un appel de la MFR de Y. en Caux pour m'expliquer ce que c'était que la formation et si je voulais l'intégrer au mois de janvier. Donc voilà comment je suis rentrée dans cette formation.</p> <p>J'avais l'objectif en entrant dans cette formation plus sur la petite enfance. Parce que justement moi, mon but, il était de ne plus faire de domicile parce que j'ai des soucis de santé assez importants et je n'ai pas de permis de conduire. Donc c'est un boulot qui aujourd'hui fait que je ne peux plus trouver de travail parce que le permis est demandé. Donc voilà. Et ce n'était pas possible pour moi de faire mes interventions à pied entre 2. Voilà la difficulté et pourquoi je voulais... Et en faisant cette formation, en fait, j'ai travaillé dans une école et au final je me suis rendu compte que c'est ce qui me correspondait. Ça me disait. Ça me correspondait vraiment bien. Je pense dévier sur la petite enfance derrière. S. me dit que tout ce qui est école, ça va être difficile pour moi parce qu'il y a plus de formation par ici. Ou alors le faire mais de moi-même donc du coup, ce serait quand même assez imposant. Ou vraiment assistante maternelle. C'est ce qu'elle m'a dit la dernière fois justement qu'on a pu la voir parce que c'est vrai qu'aujourd'hui il n'y a plus de CAP Petite Enfance. Ça va être difficile aussi.</p> <p>C'est que j'ai senti quand même, une fois que je suis arrivée, j'ai eu vraiment quand même du mal à m'intégrer avec le groupe qui était déjà là depuis 4 mois. Donc c'est vrai, moi j'ai débarqué comme ça. Au début, c'est difficile bien entendu. Et après, au fur et à mesure, j'ai commencé à discuter avec les uns et avec les autres et aujourd'hui ça va. Mais c'est vrai qu'au début j'ai eu la difficulté d'arriver après. Ce n'est pas en soi même la formation, c'est le fait de</p>

			<p>débarquer comme ça et eux leur groupe est déjà formé.</p> <p>On ne peut pas retarder les autres pour un nouveau, un nouveau qui arrive comme ça, donc c'est vrai que les 4 premiers mois, j'ai eu beaucoup de difficultés à essayer de les rattraper par rapport au groupe. Quand vous êtes venue la dernière fois avec S., en fait moi je passais le module "Entretien" sauf que moi, justement, ces mois-là, je n'étais pas présente. Voilà, donc j'ai dû gérer ce module-là parce que je n'avais rien appris en fait. Moi, si vous voulez, M. elle m'a expliqué, m'a donné quelque peu, mais, si vous voulez, je n'ai pas vu... En pratique, je n'avais rien vu du tout donc c'était un peu plus dur pour moi. S., justement, a voulu me faire passer la semaine dernière, voilà. Mais ça, je ne l'avais pas vu du tout en fait.</p> <p>Je m'en suis bien sortie, finalement. J'ai eu les 2 parce que moi, j'en avais plus à passer puisque le premier, j'arrivais quand eux passaient. Ça va, j'ai eu les 2 quand même. Oui, c'est bien.</p>	
45 66	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, je suis arrivée le 3 janvier et on commençait un stage le 11 donc ça a été dur aussi pour moi, mais bon ça va. J'ai trouvé à Mers-les-Bains à la mairie pour l'école de Mers. Et c'est là que je me suis rendu compte que je me sentais bien bien bien avec les enfants. Le matin, je faisais la garderie, le midi je faisais la cantine et le soir je refaisais la garderie et le mercredi... Donc c'était diversifié donc c'était bien parce que j'apprenais vraiment un peu de tout. Donc je me sens à l'aise avec les enfants aussi, tout comme je me sens à l'aise avec les personnes âgées. Voilà, donc du plus petit au plus âgé, au final je me sens bien.</p> <p>Le 2ème stage, par contre, je n'ai pas pu le faire parce que j'ai trouvé personne qui voulait me prendre à cause du permis justement parce qu'il y a quand même un problème des boîtes d'aide à domicile. Mais j'étais freinée par mon moyen de locomotion donc là j'ai encore un stage qui redémarre à partir de lundi. J'ai trouvé. Et j'ai trouvé à 35 kms de chez moi. Je n'ai pas pu trouver moins loin. Bah, je vais partir le matin à 6h30 et je rentrerai le soir à 20h30. Et entre deux, comme j'ai des horaires coupés, je finis à 12h30 et je reprends à 16h15, je suis obligée de rester sur place à attendre de pouvoir reprendre. Le stage à domicile donc là j'ai été prise par la MARPA de Londinières. Quand je suis allée demander, j'ai expliqué à la dame que je n'avais pas de permis donc c'est une dame qui me prendra sur le parking du SAD. Et le soir qui me redéposera sur le parking du SAD. Je fais la tournée avec mais elle arrête à 12h30 et ne reprend qu'à 16h30 donc, de 12h30 à 16h30, en fait je n'ai rien à faire mais je ne peux pas revenir et repartir donc je vais rester ma journée là-bas. Ça va faire des grosses journées. Après, c'est le dernier stage, ça va c'est ce que je me dis. Là, on est vraiment arrivé au tournant d'aller passer le diplôme. M. nous a dit que le plus dur c'était les semaines après les stages puisqu'il faut tout bien réapprendre, tout bien vérifier pour justement le passer.</p>	
67 88	FOAD	F CONV	<p>Pour la formation à distance, on m'a donné un site, Walter. Beaucoup de difficultés avec ce site parce que des fois, quand on nous donne les exercices, on a la moitié des vidéos, les... ça marche effectivement très mal donc c'est vrai qu'à distance comme ça... Le frein, c'est le site, le site Walter. C'est problème sur problème, on est obligé d'envoyer à chaque fois et dire que ça, ça ne marche pas, que ça... C'est tout le temps, tout le temps, tout le temps. L'ordinateur, ça va. J'arrive à me débrouiller quand même. Le seul problème, c'est quand on m'a donné ce site. En fait, moi on ne</p>	

			<p>m'avait rien paramétré dessus, du coup j'ai dû essayer de paramétrer tout parce que je ne recevais pas les messages de S., je ne recevais pas... Et en fait moi, j'ai pensé que ce site... Mais non, une fois que l'on m'a donné le CODIS, il n'y avait rien de paramétré. Je ne recevais pas... J'ai quand même passé un bon moment à essayer de bien le mettre pour être sûre de... ça a été dur, très dur. S., elle explique en début de formation donc ça doit être pour ça aussi. Et puis moi c'est pareil. Alors eux ont eu l'explication sur ce site. Moi, je suis arrivée en janvier, on m'a donné ce qui allait se passer, l'essentiel le vendredi et en fait on m'a donné... mais voilà, je n'ai pas eu d'explication sur comment marchait le site, comment mettre pour récupérer telle chose ou telle chose. C'est vrai que ça a été difficile parce qu'en fait, quand je suis rentrée de la formation, j'ai dû me mettre sur ce site et au final j'y ai passé des heures et des heures pour essayer justement de comprendre comment ça marche. Parce que ça, par contre, je n'ai pas eu d'explications sur ce site. Mais après, voilà, d'arriver après les autres, c'est pas forcément facile. Après, c'est sûr que pour les autres, quand on m'a dit : "Walter voyons !" voilà, moi, je ne savais pas donc pour eux c'était normal. C'est pour ça que l'intégration, je vous dis, à ce niveau-là, tout est quand même assez. Je suis arrivée en cours de route. C'est ça. Ça aurait été mais là, j'avais quand même 4 mois d'écart avec eux donc c'est vrai...</p>	
89 96	STAGE	R	<p>Pour les activités en stage, j'ai eu que le stage en petite enfance puisque le stage Entretien je n'avais pas encore commencé la formation. Donc moi, j'ai fait 2 semaines... parce qu'on en a eu 2. J'ai eu 2 stages mais comme le premier, je n'avais toujours pas trouvé en aide à domicile donc on m'a laissé le droit de retourner une 2ème fois en petite enfance mais donc, pour être sûr de ne pas faire que petite enfance, la mairie de Mers-les-Bains m'a mise une semaine sur le stage petit enfance et une deuxième semaine à l'entretien. Ça fait que j'ai pu avoir la base en entretien du tout premier mois que je n'avais pas fait. Et là, je pars sur aide à domicile comme ça, au final, je rattraperai le premier stage en entretien que je n'avais pas.</p>	
97 112	SIT INT	EVAL	<p>Les activités où j'ai le mieux réussi, selon moi, c'est l'entretien vu que pareil j'ai de l'expérience. J'ai travaillé pour des grandes boîtes donc... L'entretien mais, je vous dis, sur la petite enfance je n'ai jamais fait, justement je n'avais jamais eu, je me suis sentie... je me suis sentie bien donc je me demande si aujourd'hui ma reconversion n'est pas ici. L'évaluation du tuteur de stage et la mienne, c'est cohérent, oui. Le rapport de stage justement petite Enfance a été que je pouvais intégrer comme quelqu'un qui travaillait normalement là-bas, que j'avais toutes les compétences pour pouvoir remplacer une personne sans même avoir besoin d'une formation, sans même avoir besoin de... Vraiment un bon rapport de stage.</p> <p>Ce qui aide à réussir les activités, en petite enfance puisque moi je suis arrivée pour commencer la petite enfance, oui c'est vrai qu'on a eu pas mal de pratiques qui m'ont beaucoup servi dans le stage. De... de mises en situation justement par rapport aux enfants, comment se présenter, comment... les questions à poser et tout ça. Tout ça réellement m'a bien servi pour le stage. Et à l'entretien pareil, des choses style comme les machines, les auto-laveuses tout ça dont je ne me suis pas particulièrement servi. Je les ai appris là-bas à la MFR. Et c'est vrai que même ça, j'ai eu à m'en servir en entretien à l'école de Mers et ça m'a servi parce qu'au final je ne m'en étais jamais servi. Donc si si, il</p>	LS LM

			y a vraiment pas mal de cours qui nous avantagent avant d'aller en stage.	
113 124	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même, des choses que je pensais que je ne serais pas capable de faire comme l'élève, le verticalisateur. C'est des choses que je ne me suis jamais en plus servi. C'est vrai qu'en voyant comment on soulève la personne avec ces machines, j'avais peur. Honnêtement, j'avais peur. Je ne me sentais pas capable. Je pensais que je n'étais pas capable de me servir de ces trucs-là et au final, tout s'est passé nickel puisque ça s'est vraiment bien passé. Donc oui, il y a aussi des choses qui font qu'on apprend vraiment grâce à la formation. Ça, j'avais déjà vu ces machines-là mais sans savoir à quoi réellement elles servaient parce que je n'ai jamais eu l'occasion de m'en servir. Et là, c'est vrai qu'en apprenant, je ne me sentais pas forcément à l'aise parce que je ne m'en étais pas servi. C'est quand même des machines qui font un peu peur, quand on voit la personne, on a peur qu'elle tombe ou qu'elle est mal attachée ou... mais après, quand vous le faites justement, vous vous rendez compte que c'est du stress pour rien parce qu'au final ce n'est pas si dur que ça et... Voilà.	LS
125 136	MFR	R	Les activités en formation, c'est toute la journée en fait. Le matin, on fait l'écrit, tout ce qui est écrit. Donc elle nous donne des dossiers à remplir avec des documents. On se sert des documents pour essayer de répondre aux questions des dossiers qu'elle nous a donnés. Et l'après-midi, c'est plus de la pratique. Donc elle nous montre ce qu'on a à faire comme le pédiluve ou le capiluve ou le déplacement de la personne du lit au fauteuil et après, chacun notre tour, il y a un cobaye et après, chacun notre tour. Et elle ne nous arrête pas en fait et c'est une fois qu'on a fini qu'elle nous dit les erreurs qu'on a fait justement pour éviter de les commettre à nouveau. Et après, la 2ème passe et la 3ème et ainsi de suite. Ça fait que même quand vous ne passez pas, quand vous êtes passé la première ou si vous avez fait des erreurs, avec la personne qui passe ensuite, vous arrivez à voir que oui, là vous vous êtes trompé, là... Donc c'est le matin écrit, l'après-midi pratique et là, le jeudi, depuis quelques semaines, on va à Yzengremer. On va faire la cuisine. Voilà, cours de cuisine la journée entière à Yzengremer.	
137 159	MFR	F CHOIX	Dans les activités de formation à la MFR, moi, je dirais aujourd'hui après, arrivé à mon âge, l'écrit c'est pas trop trop mon truc bien qu'après tu peux passer mais je préfère la pratique quand même. Je visualise mieux. Je comprends mieux avec la pratique que par écrit. Sans écrit, ce serait gênant quand même je pense parce que, quand vous rentrez chez vous, vous avez plus le matériel pour essayer de le refaire mais par contre, quand vous avez l'écrit, ça vous aide quand même à pouvoir vous rappeler quand même des choses étape par étape, donc l'un va avec l'autre. C'est bien d'avoir les 2 en fait, voilà. La pratique, c'est vrai qu'on voit mieux puisqu'on pratique, on fait donc c'est vrai qu'il nous reste les gestes une fois qu'on l'a fait mais après, c'est les niveaux d'étapes, de savoir ce qu'il y a à faire en premier, en 2ème ou en 3ème, si on n'a pas l'écrit, quand on est chez soi, on n'a pas forcément le matériel adéquat à pouvoir et donc, à partir de là, c'est vrai que si on n'a pas l'écrit, on est obligé de redemander sinon constamment ce qu'il fallait faire avant ou après. On voit principalement les fiches techniques. On a les fiches, on appelle ça les protocoles, donc on a les protocoles qui nous servent pour la pratique et quand on n'a pas les pratiques à faire, on a quand même des dossiers comme là hier qu'on a rempli pour les personnes handicapées, ce que c'était la MDPH ou	

			ce que c'était... Que ça, vous ne le verrez pas en pratique. Vraiment ce côté pour savoir justement comment se débrouiller quand on a des enfants handicapés ou quand on a une personne handicapée, les formes administratives, où se renseigner, comment faire. C'est vrai que ça, ça reste intéressant aussi. Ce que je trouve très intéressant aussi dans cette formation-là, c'est qu'on a eu une formation SST. On a une personne qui est intervenue et je trouve ça bien parce que moi je n'en avais jamais vue à 51 ans et aujourd'hui le SST, d'avoir appris un tas de choses. Dans la formation, on apprend des choses qui sont vraiment... vraiment bien. Celle-ci, elle est particulièrement riche quand même.	
160 180	MFR	ACCT	<p>Avec les activités au centre de formation, j'ai aussi appris sur moi-même, oui. Au début, je pensais... Je me dis que retourner à l'école comme ça, à 51 ans, c'est plus de mon âge, c'est plus... mais au final non, c'est... On va dire que je me sens à l'aise. J'ai un peu d'avance quand même sur les autres parce que aussi il y en a beaucoup qui sont en reconversion justement professionnels, moi ce qui m'a avantage, c'est d'avoir déjà de l'expérience donc, à partir de là, j'ai des connaissances, je les partage. Et de l'autre côté, j'en apprend aussi en même temps. Ça équivaut moins sur cette formation que je me sens à l'aise pour ça.</p> <p>Ça m'a surtout permis de me rendre compte que je connaissais des choses bien entendu, mais pas aussi complet que ce que j'aurais fait si je n'avais pas eu de formation. Parce que moi, on ne m'a pas appris à faire un lit au carré ou on ne m'a pas appris à déplacer une personne dans un lit quand elle était alitée. Si vous voulez, moi, je suis rentrée dans le monde d'aide à domicile sans diplôme, sans rien. Donc toutes ces choses-là, je les apprend. Donc oui j'ai de l'expérience mais peut-être justement, quand je travaillais, j'aurais pu faire mieux que j'apprends seulement là.</p> <p>Je savais des choses mais finalement la formation, elle me permet de me rendre compte que je pouvais faire autrement ou différemment. Voilà, j'apprends aujourd'hui que, par exemple, déplacer une personne d'un lit au fauteuil, moi j'aurais pris sous les bras pour la déplacer mais il y a des façons à apprendre et ça, je n'aurais pas pensé non plus si je n'avais pas eu cette formation. J'ai appris en fait, j'en appris ce que j'allais faire. Comme mettre des bas de contention où c'est une galère, là il y a une astuce pour mettre des bas de contention et je l'apprends seulement aujourd'hui dans cette formation-là. Donc il y a beaucoup de choses, oui, que malgré tout bien que j'ai de l'expérience, j'apprends, j'apprends.</p>	LS
181 193	FOAD	R	En formation à distance. S. met des dossiers, donc sur l'alimentation, sur l'hygiène, sur la sécurité, sur la nutrition, sur les maladies, sur... et donc nous, on doit répondre à ces questions, les valider, et après S. les récupère, regarde les fautes, regarde les commentaires une fois corrigés, à chaque fois tous les vendredis, c'est vérifié. Et de temps en temps, assez régulièrement quand même, S. nous laisse un message qu'on aurait une visio le vendredi matin en plus comme ça, ça nous permet avec elle justement de voir s'il y a des soucis, voir qu'est-ce qu'il y a besoin de rajouter, qu'est-ce qu'on n'a pas compris. Donc justement, les dossiers auxquels elle met, donc on a une visio en général pour vraiment savoir si on n'arrive pas à se débrouiller, si l'une de nous n'a pas un souci particulier, si... On demande si pour nous ça a été dur ou... Mais bon, après, c'est bien expliqué, je vous dis, il y a juste le problème sur Walter. Ce n'est	

			pas... Comme des fois c'est sur vidéo et que les vidéos ne marchent pas, donc après c'est vrai que se débrouiller sans vidéo, ce n'est pas évident et voilà. C'est pas nous, c'est le site qui pose problème parce que c'est souvent qu'il faut rappeler S. pour dire qu'on n'a pas la moitié des dossiers. On n'a pas...	
194 207	FOAD	F CHOIX	Ce qu'on fait à distance, ça sert pour la formation, oui, pas mal. Par rapport justement aux pathologies, parce qu'on n'est pas non plus... On ne peut pas spécialement savoir, quand vous avez du diabète, quand vous avez du cholestérol ou des menus qu'on doit adapter, les choses auxquelles on doit vraiment faire attention, tout ça. C'est vrai que ça nous sert pas mal du tout aussi. C'est... Voilà, t'as des dossiers qui sont quand même aussi assez enrichissants. Surtout ça parce que ça ne s'arrête pas au final que sur la personne âgée. C'est aussi ce qu'il y a autour de la personne âgée. C'est pas simplement de la toilette, ce n'est pas simplement du ménage. C'est aussi s'adapter aux pathologies de ces gens-là, c'est aussi comprendre que, quand vous arrivez chez eux, ça va aller, ça va pas aller justement. Parce qu'on arrive à avoir un peu de connaissance maintenant avec les pathologies. Donc ça c'est pas mal ça : la nutrition, les pathologies, tout ça. C'est vrai que c'est pas mal à voir en termes de contenu et d'activités même à distance avec le site qui ne marche pas bien. On a du mal mais on se débrouille quand même. On fait vraiment du mieux qu'on peut. Après, quand ça ne marche pas, tant pis pour nous mais j'aime bien quand ça marche parce que, quand ça marche, c'est vrai que c'est vraiment intéressant.	
208 213	SIT INT	ECHANGE	Il y a des activités qui permettent de faire du lien... je dirais que oui parce que, pour moi, quand on se retrouve en groupe, souvent on se partage nos idées, d'une qui a été en stage et d'une autre... parce qu'on n'a pas forcément la même méthode de travail. D'une association à une autre, ce n'est pas forcément les mêmes méthodes, donc c'est vrai que des fois il y en a qui donnent des petites astuces, on se partage. C'est valorisant aussi de voir qu'on n'est pas mis de côté. Ce n'est pas chacun pour soi, si vous voyez, c'est...	LA LM
214 226	SIT INT	RETOUR	Voilà, et c'est vrai qu'à chaque rentrée de stage, on se partage ce qui s'est passé pendant ces quinze jours-là, ce qui a été et ce qui n'a pas été, ce qui a été bien, ce qui aurait pu être mieux. Et c'est vrai que d'une à une autre, on se rend compte qu'en fait ce n'est pas parce qu'on fait le même métier qu'on a forcément les mêmes méthodes. Ça, c'est enrichissant aussi, oui. Comme les bas de contention. Moi, j'ai une fille qui est rentrée de stage et qui me dit : "Regarde un petit peu l'astuce pour mettre les..." Et voilà quoi. Ça... alors je te dirai parce que c'est extrêmement dur à mettre, les bas de contention. Et là, avec l'astuce du talon au final, c'est simple à mettre. C'est toutes ces petites choses-là qui paraissent peut-être bêtes mais, au final, qui vous donnent un gain de temps déjà pour justement la personne. C'est vrai que de passer du temps à essayer de mettre des bas de contention quand la personne est en plus fragile, donc il faut vraiment faire attention, que là c'est d'une simplicité qui vous fait gagner 10 mins pour faire autre chose justement. Donc oui, c'est valorisant de voir qu'on est comme tout le monde, qu'on peut y arriver. Quand on a l'astuce, on peut y arriver. C'est toujours simple quand on sait.	
227 235	SIT INT	EVAL	Pour les évaluations, on a eu les ECF. Donc, on a une mise en situation. Et de pratique à faire donc je vais vous donner l'exemple de petite enfance. Donc S., quand elle est venue comme si elle était une enfant en fait. Elle vous donne son	

			<p>âge, elle vous donne... et après, c'est à elle. Déjà, elle commence par vous demander ce que vous demanderiez aux parents, on connaît donc là vous devez lui dire ce que vous demanderiez aux parents. Après donc elle fait l'enfant donc là, la situation... Donc il y a 2 enfants, il y a un bébé de 3 mois et il y a elle. Donc il faut lui trouver une activité le temps qu'on fasse le biberon ou le change ou le bain du bébé. Et après, vous avez des pratiques : faire un biberon... soit une stérilisation de biberon. Il y a pas mal de trucs à faire quand on passe les essais. En fait, on est en situation comme si on était chez une personne.</p>	
236 242	SIT INT	VISITE	<p>Il n'y a pas de visite de stage. En fait, donc on va en stage et on demande à notre tuteur de donner ses coordonnées à M. Et ensuite, pour moi personnellement, ça a été que des entretiens téléphoniques en fait. Elle a appelé mon tuteur pour savoir comment s'était passé le stage et donc elle leur pose des questions en leur demandant de donner les points négatifs au cas où mais je n'en ai pas entendu dans la conversation du tuteur, pour savoir justement ce qu'on doit améliorer par rapport à un point négatif que le tuteur pourrait donner. Mais moi personnellement je ne l'ai pas vue sur place. Ça a été que des entretiens téléphoniques.</p>	DLM LS
243 279	SIT INT	PROD	<p>Et on a aussi un dossier professionnel à faire. C'est sur un site. Donc on doit détailler une chose que l'on a faite dans le stage donc à chaque fois. En entretien on doit en faire deux, en petite enfance on doit en faire deux et en aide à domicile on doit en faire deux. Elle ne nous impose pas, par exemple aide à la toilette ou... C'est à vous par rapport à votre stage de choisir sur quoi vous voulez faire votre...</p> <p>Moi j'ai fait celui petite enfance. Donc j'ai choisi parce que, pendant mes 2 semaines là-bas, on m'a demandé de trouver une activité par moi-même à faire aux enfants. Donc j'ai fait cette activité. Et il m'en fallait deux alors j'ai fait deux activités. Comme la garderie et puis la cantine, ce n'était pas forcément sur un DP des choses sur lesquelles on pouvait le mieux parler, donc moi j'ai pris la journée "Cuisine" et la journée "Activités" parce que quand on est en centre aussi le mercredi avec les enfants, c'est eux qui préparent leur goûter eux-mêmes. Donc on cuisine avec les enfants le mercredi donc j'ai choisi l'activité "Cuisine". On avait fait des madeleines au chocolat et... Et puis le mercredi d'après, j'ai pris l'activité que moi j'avais choisie avec les enfants. Je leur ai fait réaliser une tortue. Donc j'ai fait le DP là-dessus. Du coup, le ménage, j'ai pris en retard parce que moi j'avais pas fait le premier et quand je suis allée au ménage, c'était pendant les vacances. J'ai pris justement les choses sur lesquelles je n'étais jamais servi, donc l'auto-laveuse, chose que je n'avais jamais fait en entretien. J'ai choisi un DP sur ce que j'ai fait avec l'auto-laveuse. Et puis le 2ème, je l'ai fait sur un nettoyage de classe, un nettoyage complet d'une classe : les tables, les fenêtres, le bureau de la maitresse, tableau et voilà. Et là, je vais entamer ceux de l'aide à domicile pour terminer mon Dossier professionnel.</p> <p>C'est intéressant de faire ce dossier professionnel parce qu'on peut parler de ce qu'on fait parce que nous, ça s'arrête avec M. puisqu'on est en formation avec M. mais au moins, en ayant un DP comme ça, à Y., c'est quand même plus sur ce que vous faites. Donc intéressant du fait qu'on peut justement parler de rapport de stage nous-mêmes hors le tuteur par rapport à ce que nous on fait. Oui, je trouve ça pas mal. Après là encore, étant donné que je suis arrivée en</p>	LS LM

			retard, c'est vrai qu'il y a beaucoup de formulaires, de feuilles donc j'ai eu un peu de mal aussi à comprendre où je devais marquer et puis ce n'est pas forcément parler bien détaillé. On vous met une présentation si vous voulez au début mais après on vous demande de choisir des thèmes, des trucs comme ça, mais on ne comprend pas forcément ce qu'il faut marquer à cet endroit-là. Il y aurait besoin d'un petit peu plus d'accompagnement, moi je pense parce que ce n'est pas évident. On vous demande avec qui vous avez travaillé mais, quand vous lisez cette phrase-là, vous vous dites : est-ce que je note les gens avec qui j'ai travaillé ou la société dans laquelle j'ai travaillé ? Parce qu'on ne vous met rien d'autre à part : avec qui avez-vous travaillé ? C'est tout. Moi, pour moi personnellement, je me posais la question : est-ce que c'est les gens avec qui j'ai travaillé ? Les 4 personnes parce qu'après, c'était quand même plus espacé : j'avais la dame du dessus et les personnes que moi je ne voyais pratiquement pas, vous voyez ? Je ne savais pas s'il fallait que je mette si j'étais avec les gens ou si... Parce que c'est juste écrit : avec qui avez-vous travaillé ? Il n'y a pas de point. C'est tout. Donc ouais, je prends ça un peu... ouais quand même au niveau du DP.	
280 296	FORMATION	F CONV	J'ai eu du soutien de la formatrice parce que, quand on ne comprend vraiment pas, quand on a réellement un souci, soit on le dit à M. et si M. peut régler le problème, il n'y a aucun souci, elle fera les démarches avec nous. De toute façon, même aujourd'hui, je peux la remercier parce que si j'en suis là c'est grâce à elle. Parce que régulièrement je ne pouvais pas et je cherchais, je cherchais et j'étais démotivée justement parce que d'avoir trop de numéros, d'avoir plus de... il arrive un temps où j'aurais baissé les bras. Et quand ce n'est pas M., il n'y a aucun souci, S. nous répond aussitôt. Moi, j'ai commencé la formation au mois de janvier, je n'avais toujours pas mes codes de la région et justement S. a appelé pour que ça aille plus vite et aussitôt a pris ma demande, je n'ai pas attendu. Et je lui ai envoyé un mail le soir et le lendemain matin, j'avais ma réponse. Voilà, non, on est bien accompagnés. Et dans le stage aussi. J'ai été bien accompagnée dans le stage par les tuteurs. On est bien accompagné, on nous dit bien les choses dès le début, on a toujours une personne qui est là avec nous, qui... Oui, il n'y a pas de souci. Dans le stage, on est bien considéré comme étant une... mais avec un oeil sur nous bien entendu qui fait qu'au moindre rien, on vous rappelle, comme ça on sait qu'on ne fait pas de bêtises, on ne fait pas... On n'y va pas de notre propre chef du tout comme ça pour faire ce qu'on voudrait, ce qu'on a envie de faire. On respecte par rapport à la personne qui est là justement pour nous montrer les choses. Et puis voilà donc.	
297 300	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon développement professionnel, oui. Comme je vous disais tout à l'heure avec beaucoup de choses, moi je pensais en ayant de l'expérience être une... Là, je me suis rendu compte qu'il y avait beaucoup de choses que je ne connaissais pas, que je n'aurais pas forcément faites si je n'avais pas eu cette formation-là.	LM
301 338	FORMATION	ACCT	La formation a participé à mon développement personnel parce que je me suis rendu compte que ce n'est pas l'âge qui fait... Parce que c'est vrai que, quand on arrive à un certain âge, on se dit que voilà on n'est plus capable de faire ci, peut-être moins facile de faire... Parce qu'on a l'âge qui fait... Mais non, au final, je me rends compte qu'au niveau personnel, j'ai les capacités pour ce boulot-là. La formation a répondu à mes attentes. Au début, j'y partais parce que dans ma tête, je me suis dit : je ne vais pas	LS

		<p>apprendre grand-chose vu que j'ai déjà de l'expérience. Mais non, c'est vrai qu'elle m'a apporté pas mal de choses. Je suis contente finalement de l'avoir suivie. Au début, je ne comprenais pas parce que bon moi ma référente a mon dossier et donc elle savait que j'avais déjà de l'expérience et l'a déposé le 19 décembre mais comme ils étaient en vacances donc j'ai intégré le 3 janvier. Et entre le 19 décembre et le 3 janvier, je me suis dit : mais pourquoi elle m'a mis dans cette formation-là alors qu'elle sait que j'ai déjà fait de l'aide à domicile. Donc honnêtement, je ne comprenais pas mais au final une fois, on va dire, que vous êtes parti dans le programme avec les autres et... non, non, je ne regrette pas de l'avoir suivie.</p> <p>Si je ne trouve pas auprès d'enfants... Là, j'attends parce que j'ai pas mal d'examens médicaux à passer. Je vais savoir là entre guillemets "le 3 mai" si je peux continuer à domicile mais si vraiment j'ai le choix, c'est pas parce que je me suis sentie bien dans le stage petite enfance mais honnêtement, je ne sais pas dans quoi me reconvertir si on me dit que pour moi l'aide à domicile c'est plus possible. Voilà. Et puis mon âge joue avec aussi. Et c'est la problématique, j'arrive à 59 ans et pour me reconvertir ce n'est pas forcément évident. Je suis partie sur la petite enfance maintenant... Parce que durant ces 2 semaines, je ne vais pas vous le cacher mais j'ai un problème aux poumons donc j'ai des difficultés parce que j'ai un poumon qui ne s'oxygène plus et, pour porter les personnes, c'est difficile pour moi. Et j'attends mon pneumologue pour me dire si... Et donc, je me dis que la petite enfance, j'étais plus à l'aise parce que je n'avais pas non plus de gros efforts à faire et là, d'arriver à des prises d'une personne d'un lieu à un fauteuil, j'ai du mal à récupérer à chaque fois. J'aurais voulu continuer en aide à domicile où, j'ai pas menti, je me sens mieux avec ces personnes-là. Moi j'aime bien le contact, j'aime bien... j'aime bien parler. Après, aider. C'est la moindre des choses pour les personnes en situation difficile donc j'ai moi-même un petit garçon qui a un problème, et c'est vrai que, pour moi, d'aider ben c'est mon truc. Et savoir que je ne peux plus... voilà ! J'aurais aimé continuer mais je me dis que ce n'est pas moi qui vais décider en fait. C'est ça l'embêtant. Et aujourd'hui je suis aussi en train de me dire : je ne la regrette pas, bien entendu, mais je suis en train de me dire qu'au final je suis en train de faire une formation. Je vais récupérer, en croisant les doigts bien entendu, le diplôme au mois de mai et au final, on va me dire que je ne peux plus faire ce métier-là donc... C'est de me dire que j'aurais fait une formation au final qui ne va plus rien me donner. Enfin non, ça ne m'aura pas rien donné mais c'est vrai que c'est un peu gênant. C'est un peu dommage. J'ai pas trop le choix avec mes examens. On m'a dit de ne pas trop espérer, comme c'est un handicap que j'ai sur le poumon, il n'y a pas de solution puisqu'il n'y a pas de traitement. C'est... c'est décevant. C'est le décevant de ma formation, on va dire entre guillemets. Pourquoi c'est arrivé à ce moment-là ? On n'arrête pas le temps...</p>	
--	--	--	--

Annexe 59 - Elsa

**** *Nom_Elsa *Sexe_F *Age_3039 * MFR_Y *Lieu_M *EtatCiv_UNIONL *Enfants_3 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_ADFV2 *POSTURE_Insertion

L	T	ST	VERBATIM
1 22	PARCOURS		<p>Alors moi, c'est Elsa Experté. Et en fait, je fais ce métier-là parce que je me suis occupée de ma grand-mère et que, comme je ne savais pas me servir des lève-personnes, des verticalisateurs, tout ça et c'est pour ça que je me suis orientée dans cette formation-là, pour pouvoir apprendre tout ça, en fait.</p> <p>Et une fois que tous mes enfants sont rentrés à l'école, j'ai voulu travailler dans ce métier-là parce que comme j'ai aimé m'occuper de ma grand-mère, j'ai voulu continuer dans cette ouverture-là. J'ai le niveau BEP Restaurant.</p> <p>Normalement, je devais rentrer dans la formation avec le lycée Anguay et puis, comme ils n'avaient plus de place, ils m'ont dit d'attendre qu'il y en est une 2ème en fait qui se remet en route et, comme Pôle Emploi, ils m'ont appelée parce qu'ils savaient très bien que c'était dans ce métier-là que je voulais faire, ils m'ont appelée pour me dire qu'il y avait justement une des formations qui s'ouvrait pour faire le métier d'aide à la personne et ils m'ont demandé si j'étais intéressée et j'ai dit : "Oui." Mon projet professionnel était déjà défini à l'entrée en formation.</p> <p>J'avais un peu d'expérience mais pas beaucoup. Juste avec ma grand-mère. J'ai commencé chez une personne âgée au 1er octobre pour le coucher et j'y suis encore. Je n'avais pas échangé avec d'autres professionnels.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'avais un petit peu peur quand même, hein ? parce que bon je me demandais si ça allait être compliqué ou pas. Et puis en arrivant là, non c'est pas du tout compliqué vu qu'on fait des stages et tout. Franchement, c'est super. Et on apprend mieux en le faisant nous-mêmes qu'en restant à regarder. Tout en sachant que M. nous fait pratiquer en fait parce qu'on a de la pratique quand on est au centre de formation.</p> <p>Finalement un petit peu d'appréhension au départ. Et puis finalement, après, ça a été.</p>
23 34	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, j'ai écrit des lettres de motivation pour envoyer dans les maisons de retraite. J'ai commencé dans mon secteur à moi en fait mais comme je ne trouvais pas dans mon secteur, du coup j'ai écrit sur le secteur de Gamache. J'ai commencé mon premier stage à la maison de retraite de Gamache où on m'a acceptée en stage et là, je fais les 3 en fait. Je n'ai pas trouvé de stage en petite enfance. J'ai envoyé des mails avec des lettres de motivation, j'ai envoyé des mails parce qu'on ne pouvait pas se déplacer, c'étaient des bureaux. On me disait : "Bon, écoutez, envoyez-nous un mail." Donc j'ai envoyé des mails mais j'ai toujours eu des réponses négatives par rapport au COVID qui est revenu donc ça fait que j'ai jamais réussi à trouver un stage en petite enfance.</p> <p>Mes critères par rapport aux stages, des fois je faisais en fonction des kilomètres. Par exemple en ville parce qu'il faut quand même faire la route donc j'ai commencé dans mon entourage et après je suis allée un petit peu plus loin quand c'était négatif. J'ai réussi à trouver comme ça sauf le stage de petite enfance. J'ai tout fait pour trouver un stage mais j'ai toujours eu des réponses négatives.</p>

35 47	FOAD	F CONV	<p>A l'idée de faire de la formation à distance, alors au début, quand S. nous a expliqué comment faire tout ça, ça allait. Mais alors, quand ça ne fonctionnait pas, ça n'allait pas. Bon ! là, pour l'instant ça refonctionne à peu près bien donc on va faire les exercices et tout ça. Mais au début, ça nous mettait "exercice restreint", le site étant restreint, il fallait passer par des dossiers et tout. Encore heureux que Sabrina était là pour nous faire des vidéos pour pouvoir accéder, pour faire les exercices. Je n'avais pas peur de l'ordinateur, je sais faire l'informatique tout ça mais il y a plein de choses que je ne sais pas. Comme tout le monde.</p> <p>On n'est pas non plus, comme on dit, des robots. Moi, je savais des choses à peu près. Après, il y a certains trucs que je sais pas non plus. Maintenant, je fais pratiquement par internet mais y'a des choses que je ne sais pas.</p> <p>Sur l'ordinateur, non, moi je suis à l'aise. C'est surtout pour trouver. Après, j'ai farfouillé un petit peu partout pour essayer de trouver tout ça donc mais bon, comme on avait du mal à trouver, elle nous a fait des vidéos et puis après on y allait tout seul. C'était juste la première fois, après on y va tout seul.</p>	
48 59	STAGE	R	<p>Les stages, le premier, je l'ai fait à la maison de retraite de Gamache. La petite enfance, je n'ai pas trouvé donc je n'ai pas pu en faire. Et les 3 derniers, je les ai faits à l'ADMR.</p> <p>Les activités dans chacun des stages, le premier, en maison de retraite, j'ai fait le linge et l'entretien. J'ai aimé parce que j'étais quand même en contact avec les personnes âgées tout ça, donc j'ai bien aimé. Mais je préfère à domicile, parce qu'à domicile on fait tout : je fais les toilettes, les toilettes alitées, les toilettes assis. On fait pas mal de truc : on fait le ménage, on parle un peu avec les personnes âgées tout ça. Alors qu'en maison de retraite, c'est vraiment à la chaîne. Faut vraiment se dépêcher parce qu'on n'a que 7 mins pour faire son truc donc quand la personne nous parle ce n'est pas évident parce qu'il faut se dépêcher et c'est vrai que, quand on se dit que la personne elle n'est pas trop bien, on aimerait bien parler avec elle pour la reconforter sauf que, à domicile en fait, admettons qu'on a 1h00 de de ménage, ça nous permet de parler avec la personne enfin et faire le ménage en même temps, oui.</p>	
60 71	STAGE	F CHOIX	<p>Dans les différentes activités où j'ai eu l'impression de réussir, au début je n'étais pas à l'aise, c'est pour la toilette alitée chez un monsieur. Je n'étais pas trop à l'aise, même avec le lève-personne, hein ? le temps que... Comme je ne savais pas trop m'en servir. Ma tutrice, elle m'a appris, elle m'a aidée la première fois. La 2ème fois, j'ai pratiqué pour après... j'y suis arrivée, hein ? mais j'ai besoin d'un coup de main quand même. Le deuxième stage que j'ai fait avec l'ADMR, maintenant le lève-personne ça va tout seul. Je n'ai plus besoin de personne pour m'en servir. Les toilettes pour les messieurs, bah justement, j'avais peur pour la toilette intime. J'avais peur pour les mettre à l'aise et moi je n'étais pas à l'aise non plus mais après l'avoir fait 2 ou 3 fois, je l'ai fait 2 ou 3 fois et maintenant, je suis à l'aise. Maintenant je suis habituée en fait. C'était le coup de pratiquer et puis voilà, c'était le début et puis maintenant ça part tout seul. Je suis plus du tout stressée maintenant. Dans les activités, ce que j'apprécie le plus, c'est tout en fait : les toilettes intimes, le langage avec les personnes âgées, parler avec eux, tout ça. Tout.</p>	
72 84	STAGE	ACCT	<p>Par rapport aux compétences attendues dans la formation, au niveau entretien, pour moi c'est acquis. Après ? Bah après, pour les personnes alitées tout ça, peut-être pour ça le change du lit, en fait. Pour les personnes alitées, on n'a</p>	LM

	SI INT	EVAL	pas encore eu ce cas-là. La personne qu'on a eu alitée, on la transférait sur son fauteuil pour pouvoir faire son lit. Comme on avait la personne, on avait le lève-personne. Mais, pour l'instant, je n'ai pas encore eu la qualité, c'est de faire un lit avec la personne dedans en fait. J'ai fait ça en formation avec M., je l'ai fait 2 fois donc j'ai réussi à le faire du premier coup, mais après, chez les personnes... parce qu'on l'a fait avec Kylian, Kylian qui n'est pas costaud et en fait, moi je voudrais une personne costaud en fait, pour savoir si je vais avoir du mal ou si je ne vais pas avoir de mal parce que c'est moins évident. L'évaluation des stages, pour moi... J'ai la formatrice qui m'a dit que je réussissais tout. Bon, au début, c'était compliqué parce que je venais d'arriver, il fallait que je prenne le sens de comment ça marche tout ça mais là, même pour moi, c'est acquis. Je sais le faire tout ça maintenant, donc... pour moi, je réussis par rapport au premier stage.	LS LM
85 87	STAGE	F CONV	Ce qui m'a le plus servi dans le stage, il y a eu déjà les cours en pratique. Et en stage, on y était quand même pendant 15 jours, donc déjà le faire tous les jours, ben après c'est une habitude à prendre en fait, ça va tout seul. Une fois qu'on l'a fait une fois, deux fois, trois fois, après ça va tout seul.	
88 100	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même. J'étais timide au début donc c'est vrai que quand on ne connaît pas trop les personnes âgées, ce n'est peut-être pas évident. Et puis leurs symptômes avec leur maladie et tout comme la maladie d'Alzheimer, qui peuvent être gentilles comme agressives et qu'il faut toujours faire attention avec... Il y a des personnes qui ont un Alzheimer gentil mais il y a des personnes qui ont un Alzheimer agressif. Du coup, comme mon tuteur elle m'a dit, quand c'est un Alzheimer agressif, il ne faut jamais tourner le dos à la personne. Il faut toujours regarder la personne et avoir une conversation avec elle si elle veut avoir une conversation avec nous. Agressives. J'ai appris sur moi-même parce que, justement, comme j'étais timide au début, elle m'a appris que, quand on a de nouveaux clients, il ne faut jamais être timide. Il faut rester comme s'il n'y avait pas de nouvelles personnes et toujours parler comme si ça sortait tout seul, comme si on était à l'aise. Donc faire comme si on était à l'aise même si on n'est pas à l'aise. La première fois qu'on a eu un nouveau client, j'ai eu du mal et après, la 2ème fois, ça a été tout seul. J'ai fait comme ma tutrice m'a fait voir et ça a été. Donc, au fur et à mesure, j'arrive à rentrer plus facilement en relation.	LS
101 105	MFR	R	Les activités qu'on fait au centre de formation, c'est qu'en fait on fait de la pratique. Bien souvent c'est le matin, on est sur feuille pour apprendre le lit et tout ça, et l'après-midi on pratique pour faire un change de lit, un lit au carré aussi... On a fait un lit avec une personne alitée dedans, on s'est servi du lève-personne, du verticalisateur... on a fait pas mal de trucs. Plutôt les activités théoriques le matin et la pratique l'après-midi.	
106 123	MFR	F CHOIX	Dans ces activités, c'est la pratique qui me paraît mieux pour mon futur métier. Parce que la théorie je ne suis pas trop... Je préfère la pratique. Faut toujours avoir de la théorie pour apprendre les maladies mais je préfère la pratique à la théorie. Apprendre les maladies quand même, c'est quand même important parce qu'on tombe sur des personnes qui sont diabétiques... Donc les personnes qui sont diabétiques, il faut faire attention parce que s'ils ont des croûtes, quand on les lave, il faut pas arracher la croûte parce qu'ils peuvent saigner. Pour les membres... pour la	

			sclérose en plaques et tout ça, c'est pratique aussi d'apprendre les maladies parce qu'on n'a pas que des personnes diabétiques, on tombe aussi sur des personnes qui ont fait des AVC, qui sont paralysées d'un côté... donc il faut se mettre en situation par rapport aux personnes qu'on aide. Quand on voit les maladies, on sait à quoi s'attendre vu que, quand on a appris, on apprend les maladies, c'est vrai que quand on arrive chez les personnes, les personnes ne nous connaissent pas donc il y a des personnes qui ne vont pas nous indiquer tout de suite la maladie qu'ils ont. Donc, en apprenant les maladies comme M. le fait, au moins quand on arrive chez les personnes, même si... parce qu'il y a des personnes âgées qui nous le disent mais il y a des personnes âgées qui sont secrètes tout ça, ils ne parlent pas au début donc ils ont un petit peu peur et après, une fois qu'ils sont assurés tout ça, ils vont nous parler de leur maladie, mais au moins on peut détecter leur maladie qu'ils ont par rapport que nous on les connaît déjà parce qu'on les a appris avec M.	
124 128	MFR	ACCT	Les activités au centre de formation m'ont appris sur moi-même, par rapport à que j'étais timide. Au début, j'étais timide. Donc M. réussi à nous mettre en confiance pour nous, qu'il ne fallait pas qu'on soit timide avec les personnes âgées parce qu'il y a des personnes âgées il y a des moments où ils sont un peu vulgaires niveaux sexuels et tout ça, il faut donc qu'on puisse les remettre un peu à leur place mais sans être méchant ni trop gentil en fait.	LS
129 135	FOAD	R	Les activités à distance, je fais Walter et puis une fois que j'ai fini Walter, après j'essaye de faire les autres exercices quand ils sont affichés. Il y a des feuilles à lire déjà, je sais qu'il y a beaucoup de feuilles à lire et puis après il faut faire les exercices qui sont dessus. Il y a des contenus, soit des textes soit des vidéos et après, on a des exercices. Bien souvent, M. nous donne de la théorie à apprendre sur les maladies qu'il faut qu'on sache quand on rentre en formation parce que le matin en fait, elle nous interroge sur des maladies comme l'amnésie, l'apraxie... enfin toutes les maladies qu'on doit réviser. Et une fois qu'on rentre en formation après, elle nous interroge.	
136 140	FOAD	F CHOIX	Les ressources qui sont particulièrement utiles pour mon futur métier, c'est l'alimentation pour ceux qui font... comme les diabétiques qui ont un régime à suivre. Pour les personnes qui ont Parkinson, ils ont un régime aussi. Pour les personnes qui ne veulent pas manger, M. nous donne des petites astuces : on peut parler avec les personnes de ce qu'ils aimeraient bien manger et tout ça et essayer de leur donner à manger avec des aliments qu'ils aiment en fait. C'est utile pour ma pratique.	
141 147	FOAD A	ACCT	Les activités à distance m'ont appris sur moi-même, ça va je suis à l'aise. J'essaye toujours de trouver une petite astuce parce que, même s'ils ne mangent pas beaucoup, il faut quand même les hydrater quand même parce qu'ils peuvent se déshydrater. Donc, essayer... Maintenant ils font pas mal de trucs... ils nous donnent pour les patients des boissons avec des vitamines, tout ça dedans. Mais les enfants inquiets pour leurs parents en fait, ils craignent que... Déjà s'ils ne mangent pas beaucoup, au moins tu leur donnes ça, de l'eau entre deux. Pour se réhydrater parce que sinon c'est pas beaucoup, quoi.	LS
148 164	SIT INT	ECHANGE	On fait de la cuisine. Mais moi je trouve que... Après, c'est bien de faire Walter parce qu'il y a des personnes... comme je sais qu'il y a des normes et tout ça, mais il y a des personnes elle veut voir les aliments qu'on lui prépare. Mais les	

			<p>trois-quart des personnes, c'est plus des repas qui sont livrés en fait donc... Je trouve que c'est ça en fait qui est... parce qu'après, nous, quand on est chez les personnes, on a tant de temps donc on n'a pas le temps de faire la cuisson en fait, on n'a pas le temps de lui préparer à manger. Moi, je sais qu'à l'ADMR, on a une personne, on a une demi-heure chez la personne et c'est vrai... on n'a pas beaucoup de temps. On reparle du stage quand on revient au centre oui, avec M. tout ça. Ils demandent si ça s'est bien passé, si on a aimé, pas mal de questions. Et puis bon, on parle avec notre groupe de ce qu'on a fait, de ce qu'on a aimé. Et on parle aussi à distance de ce qu'on fait, si on n'a pas compris ou comment ça nous sert, oui. Si on n'a pas réussi du premier coup. Et de temps en temps, ça arrive que ce soit Sabrina soit Clémence ou tout ça ils savent, ils sont plus rapides et puis ils nous conseillent de faire en fait. Il y a des évaluations aussi qui se font en stage, c'est utile aussi pour savoir où on en est. A l'ADMR, mon tuteur a signé une évaluation et on a fait un bilan. Et le bilan, on m'en a envoyé une copie comme ça, moi, ça m'a permis dans les pratiques et tout ça de m'améliorer par la suite. Je suis allée en entretien avec eux là cette semaine.</p>	LS LA
165 175	FORMATION	F CONV	<p>J'ai reçu de l'accompagnement, oui. Je dirais que mes collègues c'est pareil, au début ils étaient un peu comme moi donc à mi-parcours ils demandaient à M. et M. restituait et puis ça va tout seul. Après, ça pouvait arriver qu'on faisait une petite erreur les collègues étaient là : "T'as fait ça... ça... ça. T'aurais pas dû faire ça, t'aurais dû faire comme ça..." Et puis voilà ! on le fait quoi. J'ai du soutien de mon entourage. Ma mère elle faisait ce métier-là aussi plus en famille parce que bon, bien souvent son père et puis elle s'occupe de sa mère parce que sa mère a la maladie de Parkinson donc c'est pas évident pour elle, donc comme elle a besoin d'aide, du coup elle s'occupe de sa mère. Mais elle m'a toujours soutenue dans ce métier-là, de ce que je voulais faire, parce que j'avais commencé avec elle, avec ma grand-mère, j'ai parlé de ce que je voudrais faire, je fais une formation, elle me soutient. Et puis bon, là comme on avait passé l'entretien, le diplôme d'entretien et le diplôme de petite enfance, quand j'ai dit que je les avais réussis, elle était contente, quoi.</p>	
176 178	FORMATION	ACCT	<p>Je n'ai pas particulièrement de nouvelles relations. Pas trop perso. Après, comme d'habitude... Déjà, avant d'arriver dans cette formation-là, j'étais dans une autre formation... Et après, j'ai trouvé cette formation-là. Je me sentais bien, quoi.</p>	LA
179 186	FORMATION	ACCT	<p>Elle ne participe pas à mon développement professionnel non, parce que bon, déjà, les personnes âgées dont on s'occupe déjà, une fois qu'on est sorti du travail, le travail ça reste en dehors de la maison, ça n'intéresse pas... Non, ça n'atteint pas ma vie professionnelle. Et puis, ça n'intervient dans pas ma vie professionnelle, parce que ça ne regarde personne. Ça intervient dans ma vie personnelle, je me sens bien dans ma peau. Il n'y a pas de souci sur ça. La formation répond à mes attentes, elle va me permettre d'atteindre mes objectifs, ça c'est sûr. C'était de travailler à domicile. J'ai déjà un emploi parce que j'ai travaillé à l'ADMR juin-juillet-août. J'ai déjà des remplacements qui sont prévus et peut-être une embauche à terme. C'est super.</p>	LM

Annexe 60 - Frédéric

**** *Nom_Frederic *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Insertion

L	T	ST	VERBATIM
1 25	PARCOURS		Je m'appelle Frédéric, j'ai 50 ans depuis le 9 mai. Et donc moi je suis en reconversion professionnelle comme tu le sais aussi après avoir passé 17 ans chez Diana Pet Food à Elven en tant qu'agent de maîtrise et donc, suite à différents projets familiaux, d'évènements familiaux aussi conséquents, ma femme a été touchée d'un cancer en 2019. Ça va très bien pour elle maintenant, elle a été soignée comme il faut. Le COVID rajouté à ça a fait que moi je me suis retrouvé en isolement 5 mois à cause de sa vulnérabilité et quand j'ai repris mon boulot, j'y trouvais plus mon compte, j'avais plus ma place. Habitant à la campagne, j'avais un intérêt pour tout ce qui était espaces verts. Je me suis orienté vers une reconversion professionnelle liée aux espaces verts. Et moi j'ai fait une démission-reconversion avec transition pro à Rennes à partir de février 2020. Ça a été assez long, novembre 2021. J'ai pris le temps de faire ce dossier, je me suis fait aider du CMPS de V. Mon dossier est parti, donc j'ai fait ma PSP et cetera, donc un parcours assez classique pour le dossier. C'est passé en jury à Rennes, ça a été validé et donc je suis rentré à l'école ici le 9 septembre. Tout a été fluide pour moi. J'ai eu de la chance parce que, finalement, la chronologie s'est bien déroulée. Au début, je m'orientais pour de la création parce que j'avais pas mal d'acquis en maçonnerie. Mon premier stage en entreprise, c'était chez Patrick Bronneau à Elven. C'est là où j'ai fait ma PMSMP, quelqu'un que je connais parce qu'on a des enfants qui sont scolarisés au même endroit donc je le connaissais plus en parent d'élève. J'ai fait 3 semaines chez lui et puis je me suis rendu compte après mon 2ème stage que j'ai fait en espaces verts à la ville de V, que finalement j'étais mieux vraiment dans le végétal, c'est vraiment vraiment... J'avais déjà un intérêt pour le végétal mais c'est ce qui me convenait le plus. J'ai fait un 3ème stage en ESAT à Ploumelech, donc là plus pour le contact humain. Ça s'est bien passé aussi. Et je sentais un petit créneau pour moi à la ville de V parce qu'il y avait pas mal de chaises musicales, de départs en retraite et cetera. J'ai fait mon troisième stage là-bas. Ça s'est super bien passé aussi. J'avais postulé parce qu'il y avait un poste vacant. Pendant mon dernier stage, j'ai eu un entretien et je commence donc à la ville de V le 15 juin.
26 34	ACCT VISE		Enfin moi, ça s'est... Tout s'est passé selon mes plans. J'ai vraiment bien calculé tout ce que je devais faire et cetera et tout s'est passé comme prévu finalement. J'avais anticipé un potentiel emploi à la ville de V, j'avais bien ciblé mes stages en fonction de ce que je voulais faire et ça a fonctionné. Donc moi je commence le 15. La bonne surprise, c'est que je serai titulaire et non contractuel. Je serai stagiaire un an et puis voilà. Donc j'ai un statut de fonctionnaire à partir du 15. C'était un petit peu inespéré d'ailleurs parce que souvent, en fonction publique comme tu sais bien, on a des mutations de région en région et cetera, soit la candidature pour le poste à pourvoir est passée à la trappe ou je ne sais pas. En tout cas, c'est tout bon pour moi. Donc là, je suis tranquille jusqu'à ma retraite en fait.
34	STAGE	F	Dans la recherche de stage, déjà, moi le premier stage chez Patrick Bronneau... Déjà il y a M. qui avait forcément une liste

61		CHOIX	<p>avec des entreprises par rapport aux années précédentes, les évaluations de retour de stage que les participants font. L'ESAT, au départ, je n'y pensais pas finalement et puis, je me suis dit : le contact humain, j'avais vraiment aussi la volonté d'apporter quelque chose. En fait, mon coeur balançait vraiment entre le travail en collectivité et l'ESAT. Après, par rapport au végétal, l'ESAT, c'est plus compliqué. C'est plus du rentre dedans, etc. Il y a moins le respect de tout ce qui est végétal en ESAT par rapport à la ville de V où il y a vraiment la fibre horticole qui est encore là : beaucoup de taille douce, sécateur... C'est vraiment. Cibler les stages, c'était vraiment... En fait, moi je voulais trouver du boulot par rapport à mes stages, c'est tout.</p> <p>J'ai choisi les stages par rapport aux structures dans lesquelles je voulais travailler derrière. De toute façon, moi, je pense que c'est ce qu'il faut faire. Sauf si vraiment on est incertain mais après moi, j'avais vraiment des certitudes là-dessus. Mon premier stage en création en maçonnerie, c'est parce que j'avais passé qu'une semaine avec lui, j'avais encore des trucs à apprendre avec lui. J'avais un petit peu un sentiment d'inachevé donc moi j'ai dit : je vais aller faire 3 semaines avec lui. Ça s'est super bien passé. Par contre, moi, j'ai bien compris que physiquement j'aurais pu tenir 2-3 ans, pas plus. J'ai 50 balais. Donc, au bout d'un moment, si c'est pour finir en 5 ans cassé de partout ce n'est pas la peine. Donc le rythme de travail comptait aussi. Donc il y a aussi cette part-là qu'il faut voir, le physique. Le rythme en collectivité est moins soutenu, c'est différent. Sur chantier ça bosse, ça rentre dedans, ça y va. Mais par contre, on fait nos 8 heures et terminé, à 17h00 je pars du local et la journée est finie, on ne va pas rester jusqu'à 6-7 heures. Donc c'est moins soutenu. Ça me convenait plus par rapport à mon âge. C'est trop tard pour faire de la créa et bourriner... Chacun a ses objectifs, parce qu'il y a aussi un objectif financier qui est là. Moi, à 50 ans, j'ai bien avancé dans la vie. C'est ce que je disais à mes collègues : dans 4 ans, ma maison est payée. Mes enfants ont 8 ans et 11 ans donc, quelque part, ils ne sont pas encore partis faire des études et moi à donner de l'argent pour les études. Donc j'ai encore une marge. Aller faire de l'intérim 10 heures par jour et gagner plus de 2000 €, oui c'est sûr, c'est bien pour quelqu'un qui a 30-40 ans maxi mais moi, je ne pourrais pas. C'est clair et net que je ne pourrais pas.</p>	
62 73	PARCOURS		<p>En formation initiale, j'avais un Bac F1 en Génie Mécanique donc c'est tout ce qui est construction, mécanique, dessin industriel. Je n'ai jamais bossé dessus. En sortant du Bac, j'ai été faire mon armée et, en sortant de l'armée, j'ai fait de l'intérim. Je suis entré chez Rhône Poulenc, les industries pharmaceutiques en région parisienne. Et puis je suis resté là-dedans. Je suis breton à la base mais on avait déménagé en 90 pour le boulot du père donc, quand on n'a pas 18 ans, on est bien obligé de suivre. J'ai fait 10 ans à Paris, je suis revenu ici puis après j'ai bossé dans l'industrie pharmaceutique à Plouarmel, chez Cap Sizun du groupe Pfizer. Après, j'ai rencontré ma femme, on est reparti sur Elven et puis je suis parti travailler chez Diana en 2004 jusqu'en 2021. Rien que du milieu industriel, soit pharmaceutique ou la room comme chez Diana, c'est du milieu industriel. Par contre, on habite en campagne, on a un jardin assez grand, on a un tunnel de culture. On était déjà dedans. Après, l'école a apporté tout le savoir-faire vraiment : la technique, les connaissances, la permaculture, plein de choses. On avait déjà des bases, c'est tout. On a développé toutes ces bases.</p>	
74	ACCT VISE		<p>Quand je suis entré en formation, je sais que Patrick Bronneau cherchait quelqu'un aussi parce qu'ils ne sont que 2. Et lui</p>	

102			<p>il a mon âge et il commence à payer, il commence à payer. Et puis, il se serait bien vu aussi m'intégrer dans son équipe, être en binôme avec son gars qui s'appelle Romain. Ça fait 12 ans qu'il travaille pour lui. Et lui, ça lui aurait permis aussi de travailler plus sur sa relation client parce qu'il est à la rue complet sur ses devis. Il est sur ses chantiers toute la journée et le soir il rentre, il a une surcharge de travail qui est là. Ça pèse. Il m'avait dit : "De toute façon, après, au mois de juin, quand t'as fini ton école tu reviens vers moi." Je l'ai appelé pour lui dire que je n'allais pas chez lui parce que moi, physiquement, je ne veux pas être comme lui, je ne veux pas être cassé. Mais ça, il a bien compris. C'est un marché porteur en ce moment, que ce soit la créa ou l'entretien, il y a du boulot de partout. Mais moi effectivement, j'ai visé plus la collectivité par rapport au rythme de travail, ça j'en suis bien conscient. Je suis encore bien physiquement, ça là-dessus, il n'y a pas de souci mais je n'ai pas envie de me tuer la santé et de plus profiter de ma vie de famille. En fait, la maladie de ma femme a changé plein de choses. Moi, j'ai fait 17 ans en industrie, travaillé que le Week end : 12 heures le samedi, 12 heures le dimanche. Donc il y a plein de choses que j'ai raté, et tout ça, quand on est dans une routine de vie, on ne le voit pas. Ma femme a souffert de ça, mon fils pas trop, mais ma fille, elle n'en pouvait plus. Il y a plein de choses qui ont fait que notre vie familiale a complètement changé. L'intégrité physique de ma personne et celle des autres, elles comptent. Moi, je ne pourrais pas aller travailler chez Repair clairement, bourriner dedans... Il y a certains qui ont fait des stages là-bas, c'est compliqué. Parce que les jeunes qui ont 25-30 ans, le week-end ils font la fête. Ils vivent, c'est normal, ils sont jeunes. Le lundi, ça rentre dedans. Et puis il y a un cumul de fatigue qui est là, mais après leur comportement n'est plus le même, ils sont assez agressifs, aigris vis-à-vis des autres. J'ai connu ça avant. Et ça, pour moi c'est fini. Moi j'ai intégré une équipe là où j'ai fait mes stages, la ville de V. C'est des gens super. Ils sont humains. Il y a une qualité de bien-être au travail qui est là. C'est vraiment primordial pour eux et moi, ça me va. Moi, ça me convient mais ce n'est pas... La collectivité, beaucoup disent : "C'est des feignants, machin et cetera". Ils ont un rythme de travail qui est particulier, c'est sûr. On finit à 17h00. A 17h00, on ne part pas du chantier. A 17h00, on part du local. Mais quand ils sont... ça travaille, il n'y a pas le choix parce que, de toute façon, il y a plus de produits phyto donc, de toute façon, faut bien entretenir les espaces verts. Et ça, il n'y a que nos mains qui le font.</p>	
103 129	FORMATION	F CONV	<p>Avant d'entrer en formation, j'avais de l'appréhension parce que finalement retourner à l'école, il faut que le cerveau se remette en route de toute façon. Moi, ça a pris... J'ai eu du mal pendant 15 jours parce que ... Moi, je vivais à part avant. J'étais complètement à part socialement finalement parce que, quand tu travailles, quand les autres ne travaillent pas, tu vis en marge de la société quelque part. Tu vis un peu en marge mais le fait de retrouver un groupe, ça, c'était pas nouveau, mais c'était vieux. J'avais oublié tout ça. Donc il a fallu remettre ça en place. Avant moi, j'avais ma semaine chez moi à la maison. Moi, je finissais le lundi matin quand j'étais de nuit et j'avais le reste de la semaine pour faire tout ce que j'avais à faire. Là, j'avais plus que 2 jours donc il y a tout ça aussi. Et bon, ça a été... ça n'a pas été compliqué parce que, de toute façon, je suis robuste et je suis tenace. Quand j'ai un objectif, il faut que ça aille au bout de toute façon, c'est sûr. Mais j'ai pris sur moi. Et, petit à petit, le groupe super, socialement c'est génial parce qu'on a un super groupe, c'est vraiment top. Et c'est même eux qui m'ont aidé aussi finalement sans leur dire mais... Ma femme me disait souvent :</p>	

			<p>"T'es un ours de toute façon". Et mais c'est vrai parce que, quand on travaille en marge des autres, on a des horaires atypiques de travail, on ne s'en rend pas compte. Parce que pour nous, c'est une routine de vie et le fait d'être avec un groupe comme ça, c'est entraînant, c'est moteur mais ça, c'est vraiment positif. C'est ça aussi. Ça et familialement. En fait, c'est un tout. C'est un tout. Parce que moi, le vendredi finalement je rentre à la maison et puis là on est en week-end. Terminé. Donc je fais ce que j'ai à faire dans le jardin ou mes petites tâches. Je peux déjà m'occuper de ça le vendredi en rentrant. Et puis, généralement, on a tout le dimanche pour nous. Tout est bouclé le samedi, tranquille, et puis voilà. Les enfants ont leurs activités sportives le samedi et puis nous, on a notre dimanche. Et ça, une seule journée dans une semaine, ça a changé ma vie parce que finalement on fait plein de choses. C'est... Oui et puis ma fille, elle est beaucoup mieux. Franchement, c'est que du positif. Je regrette pas du tout d'avoir fait cette reconversion. Mais non, non non, non, la preuve, j'ai même du boulot à la ville de V. C'est inespéré. C'est un truc de fou. J'ai du bol, j'ai du bol, j'ai assez donné avant. J'ai bien donné. Il y a certains qui me disent : "On est content pour toi parce que t'as eu une période difficile". Finalement, la roue, elle tourne. Mais il faut savoir aussi provoquer ces choses-là. Il ne faut pas rester à se morfondre.</p>	
130 153	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance, moi je ne suis pas trop ordi. Un petit peu mais pas trop parce que je suis plus ancienne école. Mais, pendant la période COVID finalement tout le monde était au boulot. Les gamins aussi avec le télétravail. Les petits. Madame est en télétravail. Il n'y a que moi qui n'ai pas télétravaillé parce qu'en travaillant dans l'industrie, il n'y avait pas de possibilité de toute façon en travaillant en prod. Voilà. Mais Madame a beaucoup aidé parce qu'elle, l'ordi, c'est son boulot. Elle travaille beaucoup avec ça. D'ailleurs, ce qu'on fait en ce moment, elle le fait beaucoup, des réunions en visio. Pas d'appréhension parce que tous les modules qui étaient en ligne, surtout le CACES, j'ai trouvé ça super. Parce que c'est vraiment bien fait. On a un temps imparti pour le faire mais il est large et moi j'ai trouvé ça fluide. Et c'est bien parce que, finalement... Après, moi, je faisais des pauses parce qu'être derrière un écran... Mais bon, c'était... Comment dire ? Le temps imparti à la tâche prévoyait ces temps de pause aussi parce qu'ils savent très bien qu'on n'est pas des gamins. C'est une formation adultes donc nous, on ne peut pas... on n'aurait pas pu passer une semaine en classe assis sur une chaise. Ça, ils le savaient bien. On fait 2 jours en salle maxi et puis la 3ème journée on est dehors, en TP ou autre. On n'est pas des jeunes et moi j'ai trouvé bien, les formations à distance. Vraiment, vraiment bien, oui. La preuve, c'est que là je suis en train de passer mon code avec Ornicar. C'est du code à distance aussi. Mais c'est bien.</p> <p>Je n'avais pas d'appréhension particulière par rapport à l'outil informatique parce que c'est intuitif quand même. Il ne faut pas non plus... Quand je dis que je ne suis pas informatique, c'est parce que je n'en avais pas forcément la nécessité non plus mais à mon travail on en fait beaucoup. Enfin... mon ancien travail, mon ancienne vie, on faisait beaucoup de choses sur ordi aussi. Toutes nos bécanes, c'était géré avec des ordis de toute façon. On le fait. C'est simplement les logiciels qui sont... les manip sont les mêmes. Le cerveau est habitué finalement à tout ça. Il y a des choses qu'on fait différemment, des logiciels PowerPoint et cetera. Après moi, j'ai trouvé... Bon ! c'est accessible quand même. Ça se fait bien quand même.</p>	

154 175	STAGE	R	Les différentes activités de stage que j'ai réalisées, en fait... Tu vas me prendre pour quelqu'un de... C'est un ordinateur, le gars. Non. En fait, moi, j'ai dit tout à l'heure, mon premier stage en entreprise était chez Patrick Bronneau parce qu'on avait... Quand on arrive en septembre, on a notre livret avec les épreuves. Moi, je suis parti dessus déjà d'entrée de jeu donc maçonnerie, je savais que c'était un gros casse-croûte donc je sais que Patrick Bronneau, sur son planning à cette période-là il avait tout un muret à monter au collège. Ça faisait partie des UC. En même temps, j'ai validé mon UC, ça c'était fait. Ensuite les autres, c'était plus comment... En fait, tu travailles comme un ouvrier normal finalement, en stage, c'est pareil. Moi ils m'ont ... A la ville de V, je suis arrivé : vérification des acquis, ça a été fait. Ça a été rapide : ils m'ont vu démarrer une débroussailleuse, un taille-haie et puis c'est parti. Après, tu travailles comme un autre. Comment dire ? C'est... Peut-être taille au sécateur ça, par contre ouais. A la ville de V, beaucoup. Des lignes de 100 mètres de taille qu'avec des sécateurs, oui ça c'est chouette. T'as une journée pour le faire. Si t'as pas fini, tu finis le lendemain, ce n'est pas grave. Il faut... Bon, ça, je ne connaissais pas trop, le sécateur. Un petit peu mais pas autant de volume, oui. Mais bon, t'as l'impression d'être au boulot, hein ? T'as une semaine, tu t'intègres à l'équipe. Encore que ça s'apprend vite fait parce que moi, ça allait assez vite. Et la 2ème semaine t'es dedans. La dernière en fait, quand tu finis ton stage, ta 3ème semaine, t'avais l'impression de faire partie de la boîte, c'est limite tu y retournerais le lundi d'après. J'ai fait qu'un stage en création et tous les autres c'est de l'entretien. A part les 2 premiers jours en ESAT parce que l'hiver ils font un petit peu plus de créa parce que c'est plus creux au niveau de la période d'entretien donc ils prennent quelques clôtures. Ce n'est pas non plus du muret en pierre mais il y avait deux jours où ils finissaient un chantier donc j'ai... Sinon, c'était... ouais mais mes 3 stages principaux, c'était entretien, entretien...	
176 180	SIT INT	LIVRE T	Le livret avec les différentes UC, je l'ai eu au début de la formation, tout de suite quand on l'a eu. Mais après on est rentré le 9 septembre, le premier stage c'était en octobre, c'est ça je crois. Oui, je crois bien. Donc on a le temps de voir un petit peu. En fait, moi, le soir je passais tout le temps au minimum une demi-heure mais des fois 1 heure à ressasser, relire un petit peu mes cours. Mais, quand on écoute bien ce qu'on dit en cours, généralement ça va aussi.	LS LM
181 203	STAGE	F CHOIX	Je me sens compétent... Après, tondre un gazon ce n'est pas très compliqué. Plus tout ce qui est aspect... En fait, moi, je vais dire tout simplement : ce sur quoi je suis le plus compétent c'est tout ce qui est aspect sécuritaire. Sécurité au travail. Et ça, je suis reconnu là-dessus parce qu'en industrie, on en fait, on en fait, on en fait. On fait que ça, oui, oui. La prévention des risques au travail. Et ça, là-dessus, à la ville de V, ça m'a servi. Parce que tout ce qui était balisage de zones, je suis au carré. Ça, c'est clair. Et ensuite, tondre une pelouse, c'est simple. Le geste est super simple parce que... voilà. Après, sécurité, c'est normal. De sa personne parce qu'il y a toujours des obstacles, des branches ou autre, il faut faire gaffe parce que, niveau environnement, ça c'est quelque chose, voilà. Ce que je préfère vraiment, c'est tout ce qui est taille d'arbustes en fait au sécateur parce qu'on a vraiment contact et cetera. On a une analyse. Taille des rosiers, par exemple, il y a beaucoup de choses à regarder, le nombre d'yeux, où est ce qu'on veut réorienter la plante. Tout ce qui est anticipation sur les vigueurs, j'adore ça en fait. J'adore ça, j'adore, j'adore ça. De toute façon, c'est... comment dire ? Au printemps, c'est génial, c'est top, il y a tout qui explose. Mais ça, moi, j'avais déjà ça. Moi, j'adore ça. De toute façon, moi,	

			<p>j'ai un jardin, j'appelle ça un jardin champêtre parce que ce n'est pas un jardin où il y a de l'enrobé de partout, du paillage minéral... Chez moi, y'a de la pâquerette, il y a un gazon fleuri. J'habite en campagne mais voilà, c'est propre, c'est organisé mais c'est... J'appelle ça un bordel organisé. En fait, j'ai de beaux massifs mais j'ai des zones qui sont laissées comme ça volontairement. Non non, je suis vraiment mieux... De toute façon, ils me l'ont dit à V : "De toute façon, toi, t'es bien là-dedans." Le seul inconvénient qu'on a, c'est la circulation parce qu'il y a du bruit toute la journée, des voitures toute la journée. D'ailleurs, je ne sais pas ce qu'ils font les gens. Ils ne travaillent pas la journée ? Sans arrêt, ça roule, ça roule, ça roule, ça roule. Et puis ça bombe. Il faut être vigilant, très très vigilant. Parce que souvent il y a des plots qui sont shootés par les voitures.</p>	
204 213	STAGE	ACCT	<p>C'est plus notre risque professionnel parce qu'un outil, on peut forcément se blesser avec un outil mais le risque majeur c'est la circulation. C'est de travailler en bordure de voirie. Complètement. Ah oui, c'est exactement ça. Mais c'est... Tondre une pelouse sur un rond-point ça paraît tout simple. Bah non, parce que finalement, même simplement quand on fait une manoeuvre avec la tondeuse pour repartir sur une trajectoire, si la voirie est là, il faut anticiper. Il faut peut-être faire autrement pour ne pas justement que son corps déborde sur la voirie parce qu'on ne va pas mettre des plots tout autour parce qu'on va gêner la circulation aussi, donc on déplace nos plots. Enfin, c'est toute une organisation. Moi, ça, ça me plaît. J'adore ça, j'adore ça. De toute façon, moi, j'ai été formaté avec ça en industrie, je me répète. C'est ça. Moi, j'ai mon cerveau qui est formaté là-dessus. Dès qu'il y a un risque, je vais le voir de toute façon, c'est clair.</p>	
214 237	STAGE	F CONV	<p>Pour la réussite du stage, il y a la structure d'accueil qui compte, ça c'est sûr. Si on a un partenariat avec la MFR pour recevoir des stagiaires, il faut vraiment avoir conscience de ça. Ce n'est pas : je vais prendre un stagiaire pour trimbaler des brouettes toute la journée. Il faut qu'il y ait vraiment une pédagogie qui soit là parce que sinon ce n'est pas possible. Il y a des gens qui vont baisser les bras, ça va les dégoûter. Il y en a 2 je crois ici qui ont été dégoûtés clairement parce que la structure d'accueil n'était pas bonne. Elle n'était pas bonne. Ça n'allait pas parce qu'ils se sont servi des stagiaires comme de boniches. Moi, j'ai eu cette chance-là d'être dans une structure d'accueil qui a vraiment conscience de ça. On prend des stagiaires mais c'est pour qu'il y ait un échange là-dessus, un apprentissage, une transmission de savoir. On n'est pas là non plus pour regarder les gens travailler. Par contre, il faut travailler. Il ne faut pas être là simplement pour attendre : qu'est-ce qu'il fait ? Et puis attendre que la journée se fasse. Faut bosser mais il faut encore que la structure d'accueil donne la possibilité aux stagiaires de travailler. Moi j'ai eu... j'ai finalement... Tout de suite en fait, quand j'arrive... Ce n'est pas que j'ai eu du bol mais c'est qu'en fait, déjà, ils cherchent des gens, c'est un marché porteur donc, si on dégoûte des futures mains-d'oeuvre sur ce marché-là, ça ne va pas dans leur intérêt non plus. Donc il y a ça aussi qu'il faut.... Mais bon, les structures d'accueil sont importantes. Et puis aussi, la personne qui va en stage. Il faut discuter, il ne faut pas rester dans son coin en attendant que les gens viennent vers vous. Ce n'est pas comme ça que ça marche parce que les gens ils ont une routine. Ils sont déjà dans leur boîte de toute façon. Il y a quelqu'un qui arrive, c'est un stagiaire. Après, s'ils ne sont pas... S'ils ne parlent pas, c'est à toi en tant que stagiaire d'aller vers eux de toute façon, sinon ça ne marche pas. Faut engager une communication. Faut pas arriver : je sais tout faire, je vais révolutionner votre truc. Etre à</p>	

			sa place mais il faut aller vers les gens s'ils ne viennent pas vers vous sinon ça ne va pas être possible. 3 semaines, c'est court mais c'est long aussi 3 semaines sans discuter avec des gens avec qui on travaille. C'est compliqué quand même. Mais bon, moi j'ai eu la chance ou tout de suite ça se fait.	
238 255	STAGE	F CONV	Pour les activités de stage, ça s'est fait comme ça finalement. Après, moi, j'ai vu 2 choses : l'entretien en ESAT et l'entretien à la collectivité de base. C'est pas du tout pareil, ça c'est clair. Il y a des impératifs à la ville de V. Quand on a une lande qui déborde sur la voirie ou qui obstrue un angle de vue par rapport aux usagers de la route ou aux piétons... Tant pis mais par contre tout de suite le discours : on est obligé de rabattre, on va zapper la floraison mais on n'a pas le choix. Mais tout de suite, hop ! on va zapper la floraison. En ESAT, je suis arrivé sur un chantier, il y avait des forsythias, c'était en février, ils étaient en train de débouarrer et tout, mais non tu rabats au taille-haie thermique. Donc ça, pour moi, et la floraison ? Il m'a regardé, le formateur, parce qu'il a un Bac pro en Horticulture aussi donc il sait mais c'est comme ça parce qu'il faut que le client... Il a une demande du client, il faut qu'elle soit respectée. Il veut sa haie partout à 1m20. Forsythia ou pas, il s'en fiche. Bon après, il le sait mais c'est comme ça. Après, travailler avec des handicapés c'était super. Honnêtement, c'était génial. Je suis encore en contact avec certains qui me téléphonent de temps en temps. Il y a toujours un échange et ça, je ne veux pas le lâcher, cet échange parce que ce n'est pas des handicaps très lourds. Ils sont sous traitement. De toute façon, ils sont tous sous traitement médicamenteux. Moi, je pensais que c'était plus lourd en handicap. Ce sont des handicaps qui sont là mais ce n'est pas non plus irrévocable, mais ils ont vraiment besoin de travailler en ESAT. Ce n'est pas possible autrement, ils ne peuvent pas être sur le marché du travail normal. Mais j'ai... j'ai bien aimé. J'ai bien aimé aussi.	
256 277	SIT INT	RETO US	A chaque rentrée de stage, de toute façon, y'a un débriefing qui est fait le lundi en général et donc chacun a la parole pour expliquer un petit peu ce qui s'est passé, les plus et les moins. Et puis, il y a un échange entre nous. D'ailleurs moi j'ai permis à quelqu'un en BEPA, Manon, d'aller à la ville de V aussi. Elle a fait un stage dans la même équipe que moi. Pendant que j'étais en ESAT, elle était à la ville de V parce que j'avais dit : "Ecoute, vas-y, c'est pas mal. Le rythme de travail pour toi, ça peut être super bien aussi." Et elle s'est plu aussi. Ça lui a vachement plu. Par contre, elle s'oriente plus vers un truc au niveau de la pépinière. L'échange entre nous permet aussi de reconforter. Octave Guihur, qui est dans ma classe, avait fait l'ESAT avant moi, juste avant moi. Moi, j'étais déjà validé pour aller là-bas. Mais bon, voilà les échanges entre nous font qu'on sait où on va. Cet ESAT, il y en a 3 d'entre nous qui y sont allés : il y a Octave Guihur, il y a moi, il y a Ines. C'est une chose qui, forcément, n'était pas... parce que l'ESAT, finalement, t'y penses pas finalement, à l'ESAT. Mais c'est là quand même, il y a du monde en ESAT. Il n'y en a pas qu'une, il y en a pas mal, il y a Plouarzel, St-Marcel, Ploumenech, les Ateliers du Prat, il y en a quand même pas mal... C'est adapté pour les activités d'entretien. De toute façon, il y a différents degrés de handicap. Moi, dans mon équipe, il y avait différents degrés d'handicap. Sur les activités d'entretien, c'est des personnes qui sont relativement autonomes parce qu'elles sont en capacité de tenir les outils. Par contre, ils ne font rien sans demander l'avis du formateur ou après ils me demandaient aussi mon avis à moi parce qu'ils voyaient que, de toute façon, moi... comment dire ? j'ai un peu le rôle de papa finalement quelque part mais c'était mon	LS LA LM

			petit défaut. Il faut garder du recul et moi j'avais plutôt tendance à faire trop copain-copain aussi. Et ça, le formateur me l'avait dit : "Fais gaffe parce que, si tu veux travailler là-dedans, prends du recul parce que..." Voilà ! Rester à sa place. Toujours. Il y a une frontière à ne pas franchir. Mais c'est une super bonne ambiance.	
278 287	SIT INT	VISITE	J'ai eu une visite de stage finalement, oui, parce que Patrick Bronneau, il était injoignable tout le temps, il est paysagiste, il est tout le temps au boulot. M. l'avait eu au téléphone, il a pris un rendez-vous téléphonique avec lui et, à la ville de V, Y. Allain était passé. Entre mon évaluation et celle des tuteurs de stage, c'était pareil. Après, il y a des choses qu'on a faites... Après, quand le formateur vient vous voir en stage, c'est assez rapide finalement. Quand ça roule, ça roule aussi. Quand ça va, ça va. Donc moi ça allait donc... Par contre, après, en retour de stage aussi parce que : "Qu'est-ce que t'as fait ?" etc... Mais bon, généralement, ils sont habitués, les formateurs. De toute façon, ça fait des années qu'ils font ça. C'est des professionnels du métier donc ils sentent bien s'il y a un courant qui est passé, si le stagiaire est malheureux ou pas donc, de toute façon, ça se voit.	DLM LM LS
288 299	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre des choses sur moi-même. On va dire que déjà j'ai vieilli. Parce que finalement, 17 ans dans une boîte, on ne se rend pas compte que finalement on progresse aussi en capacités et en expérience parce que finalement... Moi, j'étais agent de maîtrise depuis 2008. Donc ça fait quand même pas mal d'années et ça, on ne se rend pas compte, ça m'a servi aussi. Ça m'a servi mais on découvre des choses. Finalement, la sécurité par exemple, ça se fait d'instinct parce que, dans le milieu industriel, la transversalité de la chose on peut la faire. Ce n'est pas les mêmes outils mais c'est la même chose finalement. Donc là, quelque part, ben si... finalement la capacité d'adaptation que je ne savais pas que j'avais. Et ça, je ne pensais pas... Parce que finalement, moi, chaque fois on m'a dit : "Punaise, ta capacité d'intégration, c'est génial." Voilà ! La ponctualité, moi, ça, je l'ai toujours eue, toujours à l'heure. Ça, c'est sûr. Et respect des autres avec le téléphone c'est pareil. Ça c'est... Moi j'ai 50 ans. Ça, c'est l'ancienne école. Pour moi, c'est un téléphone. Bah c'est vrai. Il y a l'heure quand même mais il y a plein de choses.	LS
300 312	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre des choses sur ma relation avec les autres. C'est revenu, je suis plus ours finalement. La preuve, je discute avec toi, je ne te connais même pas mais... On m'a toujours dit : "T'es bavard mais t'es ours quand même." Moi, je suis plus ours, je suis plus que bavard maintenant. Non mais c'est aussi le bien-être de ma personne qui fait que je suis comme ça. Quand on est malheureux à un endroit puis qu'on ne s'en rend pas compte et que personne ne vous le dit... oui. Et puis là tout va bien. Chez moi ma femme, elle est en pleine forme. Une petite dernière opération au mois de juillet là pour finaliser sa reconstruction. Tout va super bien. Les gosses sont heureux, tout le monde est content. Et puis ils sont fiers : papa va bosser à la ville de V. Génial. Ils sont supers fiers de moi. Ah oui ! Papa, il a pas fait l'école, il va avoir un Bac pro ! Top ! Ouais, ouais. Je suis ému parce que je suis au bout, il me reste plus que 3-4 jours et j'ai bien réussi beaucoup. Et tout le monde ne me donnait pas gagnant. Mon père m'a dit : "Mais punaise, t'en as dans le slip parce que moi je n'aurai pas fait ça. A ton âge, je ne l'aurai pas fait." Et finalement, ça paye, ça paye. Maintenant, mon père me dit : "On est fier de toi." Oui.	LA

313 341	MFR	R	<p>Pendant la formation à la MFR, il y a pas mal de partenariats qui sont super intéressants : la gendarmerie, l'EHPAD de Q... On rencontre plein... Les partenaires sont là. Il y a eu juste le petit hic avec Monsieur Jégo pour Q. Il n'est pas top mais bon, après il est particulier, c'est quelqu'un qui vient du milieu agricole, donc assez rustre comme personne. Mais par contre il faut faire avec parce que, dans le monde du privé, on va tomber sur des clients comme ça aussi. Oui, il faut se taire, faire son travail et puis il ne faut pas non plus... Vous voyez ce que je veux dire ? C'est... Voilà ! Mais sinon, tout ce qui est partenariat, top et intervenants extérieurs. Moi, j'ai adoré Denis Morel en permaculture, j'adore. Top ! Génial ! On a passé 4 jours là-bas, j'aurais bien passé 2 semaines. Ouais ouais, vraiment génial. Super super super. On a appris énormément de choses. Moi je suis friand. Je suis très bouquin et tout et puis dès qu'on me donne à manger, moi, il faut que tac ! Et moi ça me... Ouais, non non, je me remplis, je suis une éponge. Ça, c'était bien mais tout tout, en fait, c'est bien. C'est bien goupillé parce que c'est vraiment en relation avec ce qu'on fait dans le métier. Et bon, on a fait certiphyto. Bon ! certiphyto ça fait partie du truc... Moi, je connaissais déjà produit chimique parce qu'en milieu industriel, c'est pareil. J'ai déjà une formation sur des produits chimiques et manipulation de produits chimiques. J'avais un agrément là-dessus mais... Chez M. Avril à Ploemeur, par exemple, c'était bien ça aussi, ouais, parce que quelqu'un d'ingénieur comme ça qui fabrique quelque chose pour se passer du phyto c'est top. Mais vraiment non, les partenariats, moi j'ai trouvé ça bien ouais. Donc il y a une partie d'activités pratiques et de partenariats avec des structures et on a une partie plus théorique.</p> <p>Théorie et TP. Bah, de toute façon, les TP de maçonnerie, ça, c'était Y. C'était au hangar. C'est vrai que, au départ, ça surprend parce que monter les murs, faire des parpaings sur un bac à sable... Même moi j'ai baigné dedans tout gamin. Bah oui, mon premier boulot, c'était manoeuvre en bâtiment donc c'est pour ça que j'avais des connaissances là-dessus. Notre maison, on l'a finie nous-mêmes parce que les maçons s'étaient barrés alors pas de bol. Donc moi, mon père et mon beau-père on a fini la baraque. Mais voilà, mais sinon, non les formateurs sont bien. Moi, j'adore Y. Tous de tout façon, même Q. M. pour la fibre végétale. Il la transmet. Mais sans problème, parce que moi c'est lui qui m'a transmis tout ça. L'intérêt pour la reconnaissance des végétaux... Non, là on voit bien que c'est des passionnés. De toute façon, ils ne feraient pas ce boulot-là s'ils n'étaient pas passionnés de toute façon.</p>	
342 356	MFR	ACCT	<p>Les ressources qui paraissent particulièrement intéressantes, importantes pour mon futur métier... Comment te dire ? Oui, de toute façon c'est global, hein ? C'est global, en fait. Moi, je pense que tout ce que j'ai appris pendant ces 9 mois, ça compte. Oui, ça compte, même si on a des acquis. De toute façon ça compte ! Là, quand on a monté les murets, gâché du béton, il y en a plein qui ne savaient pas faire, alors c'est pareil, si on a un acquis personnel, le formateur il vérifie quand même ce qu'on a comme acquis parce qu'il ne faut pas non plus... Parce que ce n'est pas parce qu'on le dit, qu'on sait le faire. Et puis après on peut, pareil, transmettre ce qu'on sait aux autres. Les dosages : 350 Kgs, qu'est que ça veut dire ? Ça, c'est pas mal et non, c'est en fait... c'est participatif aussi. C'est... L'échange, il est bien en fait. C'est donnant-donnant mais les formateurs donnent plus que ce que nous donnons parce que finalement la base c'est quand même eux qui la donnent. Oui, mais finalement on apprend aussi des autres du groupe, pas que des personnes qui interviennent.</p>	LA

			Non, je vois ça d'une façon globale. En fait, c'est un ensemble de choses qui font que ça aboutit. Il y en a beaucoup qui ont du travail en sortant, donc c'est que ça marche de toute façon. Moi, je suis exemple parfait. Le mec il va faire de la maçonnerie, finalement il se rend compte que le végétal c'est mieux. Et puis il a du boulot. Ça fonctionne. Ça fonctionne.	
357 365	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même, sûrement ouais. Après, là, comme ça, je ne pourrais pas te dire. Oui, si sûrement, sûrement. Patience. Patience. Je ne suis pas patient moi, ouais. Ouais, patience, patience. Patience parce que, quand on fait de la mini-pelle faut être patient parce qu'on a chacun notre tour par exemple. Oui, voilà, faut être patient. Et puis, il ne faut pas hésiter à encourager les autres. S'il y a un défaut, marquer le défaut mais sans dire que c'est un défaut. Enfin, c'est dans l'échange en fait. Moi si, j'ai vu ça comme ça en fait, ouais ouais. Et c'est bien parce qu'il y a beaucoup de personnes ici, on va rester en contact après, hein ? C'est sûr. On est un bon groupe. Ouais, on est un bon groupe hyper homogène et... Ouais. Et c'est ça qui fait que ça se passe bien pendant ces 9 mois, c'est que le groupe est chouette. Oui	LS
366	MFR	ACCT	C'est hyper important. Bien-être au travail. Oui.	LA
367 372	FOAD	R	Dans les activités de formation à distance, M. nous donnait du boulot. Le dernier là, pour le vendredi qui était férié, il nous avait donné un herbier à faire sur les vivaces et puis un projet de plantation. Donc ça se fait sur ordi de toute façon. Ça se fait bien. Mais après, moi, j'ai vraiment trouvé la formation CACES vraiment bien. CACES AIPR. Parce qu'il y avait quand même beaucoup de volumes, il y avait pas mal de choses à apprendre. Mais c'est bien fait et puis on peut revenir dessus. Oui, c'est... il y a des entraînements, machin... C'est bien fait.	
373 390	FOAD	F CONV	Pour faire les activités, je m'organise. De toute façon, il y avait un moment imparti. Le casque pour les oreilles et puis... voilà ! Après, de toute façon, Madame est en bas avec son ordi à bosser, moi je suis en haut avec le mien à bosser, les enfants sont à l'école et puis voilà ! C'est tout. Il y a eu... Je crois qu'il y a eu aussi des mercredis où ça tombait pour le CACES. Bon après, ils ont leur boulot aussi hein. Ils ont leurs devoirs, hein ? Après, forcément, c'est plus... comment dire ? c'est plus dégradé les jours où ils sont là. Mais ça se fait quand même. Et puis, ce qu'on ne peut pas faire l'après-midi, parce qu'ils ont besoin de la présence du père ou de la mère, on le fait le soir, c'est tout. On décale, ce n'est pas grave. Tant que c'est fait, c'est fait. Sur la flexibilité, sur le planning, j'y reviens, c'était bien. Tant que c'est fait, c'est fait. C'est l'avantage de la formation à distance pour le coup. Mais Madame est habituée parce que, elle, elle ne fait qu'une journée de présentiel par semaine. Depuis le COVID, finalement, ils se sont rendus compte que les gens étaient plus productifs en télétravail que sur le présentiel. Par contre, moi, je lui ai dit : "Fais gaffe, tu prends du poids." Oui, parce qu'on bouge moins. Elle me dit : "Oui, c'est vrai, t'as raison parce que, le midi, quand je sors pour aller manger, machin, le simple fait d'aller à la photocopieuse, machin, discuter, on marche plus en étant sur site qu'à la maison." Je lui dis : "Mais, quand tu prends une pause, sinon tu vas promener le chien ou tu vas dehors, tu vas trifouiller tes légumes dans la serre." Elle me dit : "Mais moi, après, j'ai ça, ça, ça." Je lui dis : "Organise-toi." Mais bon, pour elle, c'est vraiment bien. C'est pas mal. Mais beaucoup de gens sont contents de ça.	
391	FOAD	F	Dans la formation à distance, il y a des ressources qui sont particulièrement importantes, utiles pour mon métier. Le	

402		CHOIX	CACES, de toute façon, c'était un prérequis pour l'embauche donc, de toute façon ouais parce que, de toute façon, on est amené à conduire de façon ponctuelle mais c'est toujours un acquis qui est intéressant pour une structure comme la ville de V. Quelqu'un qui a son CACES AIPR, c'est encore mieux. Forcément, en milieu urbain, les réseaux, il y en a partout. Donc voilà ! ça, ça compte. Oui, pour trouver un travail derrière, c'est très important. De toute façon, un paysagiste en créa, il va travailler qu'avec des mini-pelles. Il y a que le permis EB, mais le permis EB ça, on le savait d'entrée de jeu mais de toute façon ce n'était pas financé ni rien mais ça, ce n'est pas grave. Je suis en train de repasser mon code, ça fait un moment. Je vais profiter de mon battement de 7 jours pour essayer de passer, pour finaliser le truc. Et puis, après, je pense enchaîner sur mon poids-lourd après. Tant qu'à être dedans. J'ai 3000 € sur mon CPF de toute façon et, pour le permis poids-lourd, je peux taper dedans donc je ne vais pas me priver.	
403 409	FOAD	ACCT	Les activités à distance m'ont permis d'apprendre sur moi-même : patience sur l'ordi mais la patience en fait ouais. Avant, il fallait que ça aille vite tout le temps. Vite, vite, vite, vite, vite, vite. Voilà ! Pour moi, un ordi qui ne marche pas : pourquoi il ne marche pas ? Qu'est-ce qu'il a encore, ce truc-là ? Ça m'énerve, ça ne marche pas. Voilà ! Et en fait, faut que ça se fasse. Pour aller plus vite sur certaines choses, mais sur beaucoup de choses, il va plus vite l'ordi que toi donc faut être patient. Faut accepter qu'il ait son rythme aussi. Il a sa vie d'ordi. Bah après ce n'est pas que je suis vieux jeu mais de toute façon, moi j'ai trouvé ça bien. Honnêtement.	LS
410 425	SIT INT	PRATI QUE	Il y a des activités qui font le lien... Et, en fait, cette question-là par exemple, moi je ne me la suis même pas posée en fait. Ça se fait naturellement. C'est qu'on prend le rythme finalement, quelque part. On a son rythme. Je ne stresse pas d'aller le 15 juin à la ville de V parce que je vais dans la même structure par exemple mais je m'imagine par contre : mince, je commence dans une boîte que je ne connais pas. Là, c'est re-changement de routine finalement parce que là, depuis un mois, on est arrivé dans une routine quelque part. Donc non, moi je... On va dire ce qu'on fait ici et ce qu'on fait dans le métier et cetera, on parle rythme. Parce que le rythme en milieu privé, il est plus soutenu parce que là, forcément, quand on est un groupe de 12 et qu'on part en entretien, il n'y a pas 12 débroussailleuses. Il y a un partage et une organisation qui est là. Il y a des moments où, bon, on attend finalement ou on fait autre chose mais... Donc on est là pour apprendre. C'est une école, donc ça, il faut bien... Ce n'est pas une entreprise, c'est une école. Ça, il faut bien se mettre ça dans la tête. Des fois, il y en a qui râlent après le matériel mais oui... mais bon ils ne vont pas acheter dix débroussailleuses neuves tous les ans. Ce n'est pas possible, ils n'ont pas du budget. Donc ça c'est pareil, il faut tenir compte de ça. Mais sinon non, le boulot qu'on fait ici et en entreprise, c'est le même, à part le rythme, le rythme de travail qui est plus soutenu à l'extérieur, c'est normal. C'est normal.	
426 441	FORMATION	F CONV	J'ai du soutien. De toute façon, c'est ma femme qui m'a donné le feu vert. Mais elle n'attendait que ça, oui. Depuis le temps que je disais : "Ouais, j'en ai marre de bosser à l'usine. J'en ai marre de ça, l'usine." J'ai toujours très bien fait mon travail jusqu'au bout. Il n'y a rien eu à redire. Ils n'ont pas voulu de rupture conventionnelle de contrat de travail, ça je le savais. Ils m'ont proposé : "Sinon tu ne viens pas ce week-end-là et celui d'après tu prends une lettre recommandée et puis tu es licencié pour faute grave." Bah non, après 17 ans ou non, je ne voulais pas parce que j'ai mon amour propre	

			<p>quand même. J'ai dit : "Non." Je n'ai pas fini comme ça mais je n'ai rien dit. Et puis, j'ai fait mon dossier de démission-reconversions puis voilà. Je ne leur devais rien. J'ai fait mon préavis de 2 mois, machin, il me restait plein de congés et terminé, voilà ! Match nul, la balle au centre. Par contre, jusqu'au bout on m'a demandé : "Mais qui va pour te remplacer ?" "Il y a lui, c'est bon ça. Ça va le faire." Voilà ! J'ai participé un petit peu à la transition de la chose. Je ne suis pas parti non plus comme un voleur, donc la personne qui a pris ma place, c'est quelqu'un qui avait déjà 10 ans de boîte... voilà ! qui à un moment ne voulait pas prendre ce genre de poste, ce genre de responsabilité, mais finalement, avec l'évolution de la chose, un enfant en bas âge et cetera... Et pareil, c'est quelqu'un qui évolue aussi. En fait, transition fluide aussi là-dessus. Je ne suis pas parti en mauvais termes du tout avec mon ancienne boîte. Pas du tout.</p>	
442 454	FORMATION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement professionnel. Après, ça va te paraître fou ce que je vais te dire mais moi, finalement... Je parle... j'ai que 50 ans, hein ? moi je pense que ma plus grosse... En fait, ce que je vais faire maintenant c'est du bonus. Il faut que ce soit du plaisir. Il faut que je ramène une paye à la fin du mois mais avant tout ce que je vois... En fait, moi j'ai tapé dedans pendant longtemps dans le milieu industriel, j'ai déjà fait ma part parce que moi je veux encore donner, je vais encore travailler forcément mais pas pareil, pas du tout. Donc voilà ! C'est un discours qu'on a 50 ans pas à 30. Aussi, je vais bosser mais je vais y aller cool, voilà ! Plus de stress, plus de machin. Voilà. Y'aura forcément des coups de stress à la ville de V : le machin qui tombe en panne, ça ne fonctionne pas, ça va gâcher ma journée. Ce n'est pas du stress, ça arrive, ce n'est pas grave, tant pis, on fera autre chose. De toute façon, à la ville de V, il y a des mécanos qui sont là. Tant pis, voilà, c'est tout. Pour moi, j'ai fait ma part, c'est bon. Les 10- 12 ans qu'il me reste à faire, peut-être plus, je ne sais pas, c'est du bonus. Ah ouais, le bien-être, les relations avec les gens. Et puis, si je gagne des sous, tant mieux. C'est vrai. Je veux plus me prendre la tête.</p>	LS
455 467	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement personnel parce que là on discute depuis je ne sais pas combien de temps et tu vois bien que je ne suis pas un ours. Je me suis redécouvert ne pas être un ours. C'est plus ça, ouais en fait. Ouais, c'est plus ça. Bah d'ailleurs je suis estimé ou... en fait je fais partie du groupe, je suis un fanfaron, on déconne, il y a de l'humour, il y a de tout mais avant tout ils savent très bien que j'ai 50 balais et que j'en ai vécu, il y en a d'autres aussi. Enfin le groupe est bien, il est bien on s'entend bien. C'est... c'est aussi ça qui fait que aussi, quand on tombe avec des gens que, parce qu'on est que des humains finalement quelque part. On connaît bien ses collègues et puis il y a des jours où ça ne va pas et les jours ça... c'est comme ça, hein ? Chacun ses humeurs. Il y a des bonnes journées et des mauvaises journées. Bah il faut faire avec, c'est tout. Si son collègue de travail a une journée où ça ne va pas et ce n'est pas grave, on travaillera plus cette journée-là. Ce n'est pas grave, ça se compensera sur une journée où moi je serai moins bien et lui en fera plus. Oui, c'est ça qu'il faut voir donc c'est tout. Voilà, une homogénéité. Voilà ! Ne pas se prendre la tête pour les bouts de gomme. Ça ne sert à rien.</p>	LA
468 510	FORMATION	ACCT	<p>La formation a répondu à mes attentes. J'ai du boulot donc c'est bon, non ? Oui, oui, oui. Plus vraiment le végétal. Parce que M., il a beau être comme il est, c'est un passionné mais il transmet bien son truc quand même. Oui, il le vend bien. T'es pas obligé mais moi je le prends parce qu'il a raison. C'est lui qui a raison, bah oui. Après, on a des impératifs des fois</p>	

		<p>par rapport à la demande du client ou la ville de V a une demande. Bon, des fois ça peut paraître aberrant mais c'est comme ça, il y a toujours une raison. De toute façon, quelque part, mais en général, tout ce que M. a appris en biologie végétale ou en taille raisonnée, c'est lui qui a raison. De toute façon, on est dans une période transitoire sur l'écologie. Tout le monde le sait de toute façon. La biodiversité c'est pareil. En créa, c'est pareil. Moi, monter des clôtures sur des jardins de 400 m² sans massif et sans haie sans rien, que les gens se plaignent : "Ils sont où, les oiseaux ?" Ils sont chez moi. Moi, j'ai un grand jardin et puis j'habite près d'un bois. Ils sont venus chez moi. Oui mais c'est ça aussi quelque part. Mais je ne blâme pas le système parce les gens ils ont besoin de construire aussi. Ils ont besoin mais les parcelles sont plus petites, etc. La créa, là-dessus, pendant mon stage chez Patrick Bronneau... je ne sais pas si tu connais Elvin mais il y a sur la route de Trillion, il y a des paliers où ils ont empierré etc. donc on est peut-être dans le jardin de quelqu'un en train de monter une clôture et puis tu vois la salle-de-bains de l'étage de la maison d'à côté. Non, ça, ce n'est pas possible pour moi. Oui, c'est vrai, je ne sais pas où tu habites mais je ne pourrais pas ça, ce n'est pas possible. Non mais c'est comme ça, faut bien loger les gens aussi. Les gens se battent sur V, y'a des gens qui sont venus payer 92.000 € un terrain qui fait 360 m². Ce n'est pas possible. Alors nous, notre boulot de paysagiste, c'est de leur apporter un peu de verdure là-dedans. C'est un peu compliqué. Mais oui, un petit peu quand même.</p> <p>Je voudrais ajouter que le module "Préparer sa réinsertion professionnelle", je l'ai trouvé tard. Encore plus pour moi parce que moi j'avais du boulot. Mais je n'ai pas attendu par exemple le mois de mai pour faire mes cv, lettres de motivation... Bah non parce que moi, je pars du principe qu'on est demandeur d'emploi dès le mois de septembre. Donc il y a des périodes peut-être un peu plus creuses au mois de décembre, notamment quand il y avait des météo pas très favorables et cetera, pour aller faire des TP d'entretien déjà, avant le 2ème stage, avant le stage de janvier. Après, on est des adultes aussi quelque part donc ça, on doit bien avoir conscience qu'on est demandeur d'emploi donc on doit aussi de son côté chez soi travailler sur son CV et sa lettre de motivation. Il y en a certains non. Alors bon, il aurait peut-être cibler sur ceux qui étaient déjà prêts des petits modules avec des groupes ou anticiper sur certains qui avaient du mal là-dessus. Forcément, moi, j'étais là mais je sais que ça ne m'a rien apporté parce que moi c'était déjà fait. Mais bon, après, ce n'est pas une critique mais il y a toujours des choses à améliorer dans une formation. Moi, j'ai trouvé ça un peu plus... un peu tard. Avant décembre, cela aurait été pas mal de faire un topo là-dessus, surtout qu'on avait 15 jours de battement, de congés en fait, et si vraiment certains étaient à la bourre là-dessus, ils auraient pu profiter de ces 15 jours pour essayer de travailler dessus, poster les lettres de motivation... avec tous les modèles qu'on a sur internet ou autre mais après, voilà. C'est que ma parole. C'est tout. Et puis y'a les groupes de VDF chez M. Jego, voilà ! Au mois de... fin avril-début mai avec Dennis dedans. Ça, par contre, je n'ai pas aimé du tout. J'aime beaucoup les oiseaux, ce n'est pas pour rien que j'ai plein de nichoirs chez moi. Bah oui, parce que la plage de taille des haies etc, ça ne vaut que pour les collectivités. Un particulier fait ce qu'il veut. S'il veut tailler sa haie en pleine nidification, il a le droit. C'est déconseillé mais il a le droit de le faire. C'est tout. Y'a pas beaucoup, hein ? Mais c'est que du positif.</p>	
--	--	---	--

Annexe 61 - Henri

*** *Nom_Henri *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_3 *DIPLOME_BTS *Formationsuivie_BP *POSTURE_Polyvalent

1 24	PARCOURS		<p>Je suis Henri Bescond, donc j'ai 54 ans. J'ai un parcours qui est plutôt orienté dans le milieu du commercial puisque j'ai travaillé pendant plus de 30 ans dans la prestation de services et j'étais responsable d'agence de travail temporaire donc d'agence emploi comme on dit maintenant. Donc avec un rôle qui consistait à travailler sur la partie développement commercial, gestion de mon centre de profits management. Donc pendant 30 ans, j'ai travaillé dans deux sociétés, dans deux groupes de travail temporaire pendant 25 ans. J'ai travaillé au sein du groupe Randstad qui est le numéro 2 ou numéro 3 maintenant du travail temporaire en France et puis, pendant 5 ans, j'ai travaillé au sein d'un autre groupe qui est le groupe CRIT, travail temporaire donc également. Il y a eu un moment où j'en ai eu un petit peu marre de ce job, de ce métier, je voulais sortir un petit peu de toute cette pression qu'on rencontre au quotidien dans ce métier et qui est, je pense, de plus en plus accentuée en date d'aujourd'hui. Et puis, à un moment, je me suis dit : qu'est-ce que je peux faire qui puisse me permettre de "prendre du plaisir" entre guillemets en travaillant ? Non pas que je ne prenais pas de plaisir auparavant mais c'est vrai que sur la fin, j'étais un petit peu épuisé psychologiquement, on va dire et je suis parti sur cette orientation d'ouvrier paysagiste parce que c'est un secteur que j'apprécie parce que, comme beaucoup de monde, j'aime bien être dans mon petit jardin à bricoler, faire des petites choses, à regarder un petit peu mes plans, en prendre soin et que c'était le métier pour lequel j'ai jugé qu'avec mes compétences manuelles j'avais la possibilité de m'en sortir au mieux. Et puis c'est un secteur d'activités dans lequel on a une grande diversité d'activités. Entre la création et l'entretien, on parle de 2 secteurs d'activités mais c'est hyper hyper vaste en quelque sorte. Donc, voilà, je me suis mis en contact avec la MFR. L'option de partir sur une formation continue me paraissait bien comme ça. Ça me permet pendant 10 mois de travailler vraiment sur un bloc en quelque sorte. Et puis le fait d'avoir été aussi en stage en entreprise, ça m'a permis de consolider cette idée que c'est un secteur dans lequel je pouvais, effectivement je devrais en tout cas, prendre du plaisir. Voilà en gros.</p>	
25 41	ACCT VISE		<p>Mon projet après formation, il n'a pas changé. C'est-à-dire que l'idée, c'était d'acquérir les compétences qui me permettent d'arriver dans ce métier d'ouvrier paysagiste avec des bases sur lesquelles je puisse m'appuyer pour... voilà, tant travailler sur la terrasse-bois, tant travailler sur la terrasse-dalle, tant travailler sur l'entretien, que ce soit la taille de l'espace enherbé ou faire un engazonnement. C'était donc d'avoir les bases encore une fois. Effectivement, je sais que je n'arrivais pas sans aucune connaissance. J'ai mes petites connaissances mais c'est mes petites connaissances, voilà qu'on a tous comme je te le disais tout à l'heure acquis au fil des années dans notre jardin. Et donc, dans l'idée, c'était, à l'issue de la formation, de pouvoir travailler dans une entreprise au sein de laquelle je puisse continuer à apprendre et que je puisse bien évidemment mettre mes acquis à disposition. Et aussi au sein de</p>	

			laquelle je puisse continuer à apprendre et gagner en expérience. Et donc ça va se concrétiser puisqu'une des entreprises chez laquelle j'ai fait mes stages m'intègre à partir du 13 juin et c'est un gars qui bosse tout seul et ça me convient très très bien puisqu'on est vraiment multi-tâches et c'est très très varié en termes d'activités. C'est aujourd'hui ce que je recherchais et c'est vers là que je vais m'orienter. Tout au moins déjà j'y suis jusqu'à la fin de l'année puisque je vais avoir un CDD jusqu'à la fin de l'année. Et puis après, pourquoi pas ? peut-être pendant un an, deux ans, trois ans et peut-être que dans 4 ans je travaillerai pour moi ? En tout cas, pour le moment, c'était d'intégrer une entreprise. Et le résultat attendu, il est là.	
42 44	PARCOURS		En formation initiale, moi, j'ai un Bac G3 à l'époque, donc un Bac Action Commerciale. Et donc je l'ai passé en 86 et j'ai, en 2014, validé également en VAE un BTS Management des Unités Commerciales.	
44 59	FORMATION	F CONV	Mes sentiments à l'entrée en formation, moi j'y suis arrivé avec pas mal de sérénité. Encore une fois avec l'envie et la volonté d'apprendre tous les acquis nécessaires pour pouvoir donc travailler dans ce métier d'ouvrier-paysagiste. Ça, c'est une chose. Donc c'était vraiment moi de pouvoir vraiment acquérir des compétences je vais dire techniques sur la maçonnerie paysagère et sur tout ce qui est entretien en espaces verts, reconnaissance de végétaux parce que sur la reco des végétaux, effectivement, je n'étais pas très bon. Non pas que je le sois maintenant - très bon - mais bon, je suis un petit peu meilleur quand même. Et puis j'y arrivais aussi avec de la sérénité parce que je démarre la formation à 53 ans et j'avais quand même un peu de vécu derrière moi... Je pense que j'ai cette capacité d'adaptation, d'adaptabilité, de prise de recul, ce qui me permet de me dire... enfin voilà, j'ai un peu de vécu. Si tu veux, en entreprise, même si j'ai travaillé que dans deux entreprises, quand tu travailles 25 ans dans une entreprise, tu sais, tu passes par toutes les étapes du changement qu'il peut y avoir dans une entreprise et, en l'occurrence, chez Randstad, c'était vraiment ça. Et puis, chez CRIT aussi puisque donc il y a eu pas mal de changements dans les process et managériale. Donc ça veut dire que c'est toute une adaptation que toi tu dois avoir par ta personne, par rapport à tout ça. Donc c'est pour ça que je suis arrivé avec pas mal de sérénité. J'étais relativement serein quand j'y suis arrivé. Et le fait de me remettre sur un banc d'école à 53 ans, ça ne m'a pas perturbé.	
60 68	FOAD	F CONV	Par rapport à la formation à distance, alors, par rapport à l'informatique, je m'en sors plutôt bien donc il n'y a pas de souci. Donc, quand y en a eu, de la formation à distance, non, au contraire, je me suis dit : Bah, c'est plutôt bien puisque bon... ça nous permet de travailler chez nous, d'être autonome et de nous organiser aussi. Enfin, je me suis dit que ça nous permettrait aussi d'organiser notre journée de façon à la fois à répondre à toutes les contraintes professionnelles et puis peut-être aussi quelques contraintes qu'on peut avoir dans l'organisation personnelle de tous les jours. Parce que, quand t'es... enfin ma femme travaille à domicile aussi même si c'est un peu différent mais elle travaille à domicile aussi et puis voilà, elle s'y est s'y adaptée très très bien. Non, j'avais aucune appréhension par rapport à ça.	
-ç 118	STAGE	F CHOIX	Pour la recherche de stage, j'ai démarché les entreprises. Il y avait quelques entreprises effectivement au sein desquelles je voulais travailler. Donc, la 1ère, c'est une grosse entreprise de V. J'ai même dû faire ma démarche parce	

		<p>que je savais que la formation démarrait le 13 septembre et j'ai fait ma démarche fin août. Enfin... à la reprise du mois de septembre. Je suis allé les voir, je leur ai expliqué que je démarrais ma formation et que je recherchais un stage. J'avais les dates de stage déjà puisqu'on les avait eues au préalable avec M. Et donc je suis allé les voir physiquement. Et j'ai validé avec eux le principe de démarrer le stage chez eux sur cette même journée que j'étais allé les voir. J'avais également sollicité 4-5 autres entreprises pareil dans le cadre d'une démarche physique. Pourquoi je l'ai fait physiquement ? C'est tout simplement parce que, par rapport à mon parcours professionnel, je ne voulais pas que les gens se disent : Oh alors, attends là, le gars, il sort du travail temporaire... J'avais le statut de cadre. En clair, le mec il était cadre dans le commerce et puis maintenant il veut un travail beaucoup plus manuel. Je ne voulais pas qu'ils pensent que ce soit un coup d'épée dans l'eau. Si tu veux, l'idée d'aller physiquement et de faire mes démarches physiquement, ça a été vraiment d'expliquer le pourquoi du comment de mon projet de reconversion professionnelle et où je voulais arriver. Donc, en l'occurrence, chez Robert, on a échangé, ils m'ont dit : "OK, on y va." Et puis, pour la 2ème entreprise, ça a été un petit peu un concours de circonstances, c'est-à-dire que je connais quelqu'un qui avait son cousin en fait qui était paysagiste et qui m'a dit : "Il est paysagiste et ça fait 30 ans qu'il est paysagiste, Michael." Il dit : « Ça fait 10 ans qu'il est à son compte et depuis à peu près 1 an, il galère à trouver quelqu'un parce que voilà, il n'arrive pas à trouver la personne qu'il veut, comment dire ? surtout par rapport à ses attentes en termes de savoir-être plus que du savoir-faire." En échangeant avec cette relation que j'avais, je lui demande si ça le dérange de me donner ses coordonnées ? Moi, je cherche également un stage pour telle ou telle période. En l'occurrence, c'était le stage du mois de janvier qu'on reprenait après les vacances. J'ai appelé le gars, il m'a dit : "Bah ! OK, y'a pas de problème, on peut se voir, on peut échanger." Je suis allé le voir, on a discuté pendant 1h00 et pareil, je lui ai expliqué mon parcours, mon principe de reconversion, de projet de reconversion professionnelle et donc il n'a pas eu du tout d'appréhension par rapport à mon parcours. Il m'a dit qu'il trouvait ça relativement bien de changer comme ça, à un certain âge. Et on a validé de travailler ensemble. Donc sur le premier stage. Et puis, pour être très clair avec toi, j'ai fait mon 2ème stage chez lui. Enfin, c'était mon premier stage élu mais c'était le 2ème stage de la formation. J'ai fait le 3ème stage de la formation chez lui. Le 4ème stage de la formation chez lui et c'est chez lui que je vais travailler à partir du 13 juin dans le cadre d'un CDD. Donc la mayonnaise a bien pris. C'est tout à fait ça.</p> <p>J'avais des critères de recherche de stage. Il y avait une structure que je voulais faire, c'était l'entreprise Robert parce que c'est une grosse entreprise de V. Enfin voilà, c'est une boîte où il y a 60 personnes et ça, c'était pour moi intéressant de pouvoir travailler dans ce type de structure. Et puis, à côté, je suis allé travailler chez Mickaël, tu vois, qui est tout seul et j'avais ciblé aussi d'autres entreprises qui sont plutôt des entreprises... des petites TPE, d'accord ? C'est, en gros, une dizaine de salariés. Et puis, bon voilà ! après, comme je disais, chez Robert ça s'est fait, ensuite chez Michaël ça s'est fait et ça a perduré chez Michaël et j'en suis resté là parce que ça me convenait complètement bien. Oui, aujourd'hui, je vais aller travailler chez Michael mais si demain j'ai la possibilité, si pour x raison chez Mickaël ça ne colle pas et qu'il me dit : "J'arrête le CDD." et puis, pour aussi x raison ça doit s'arrêter chez lui, voilà ! j'irai très</p>	
--	--	---	--

			<p>volontiers, très volontiers, très... de manière très volontaire voilà ! enfin, j'irai volontiers peut-être également retaper à la porte de l'entreprise Robert.</p> <p>Parce que bon ! après Robert, c'est une grosse boutique hein ? on est d'accord mais au bout du compte, on travaille en binôme. Un mois, j'ai travaillé pendant les 3 semaines, ça a été... j'ai été systématiquement avec un gars et on était qu'à 2, c'est-à-dire que tu arrives le matin, t'as la grosse boutique, ça fourmille de partout mais une fois que tu es dans le camion qui part sur le chantier, on est ensemble toute la journée et puis on rentre le soir tout simplement et on se dit : "A demain." Donc voilà, oui. Mais aussi de voir un petit peu l'organisation, le fonctionnement dans ce type d'entreprise.</p>	
119 138	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai réalisées en stage, ça a été assez varié chez Roper. Donc moi j'ai travaillé avec un gars qui... Le binôme que je faisais donc travaillait principalement sur tout ce qui est sol sportif. Donc les terrains de foot. Donc, pendant plus d'une semaine, on a été sur la réfection d'un terrain de foot. Donc, ce qui était intéressant, c'est que ça m'a permis de voir un petit peu les différentes étapes dans la réfection d'un terrain de foot. Alors il y a beaucoup de conduite d'engins. Quand je dis beaucoup de conduite d'engins, c'est-à-dire qu'en clair, dans le camion, t'avais le tracteur et avec le tracteur derrière, t'avais tous les outils mécaniques qui sont utilisés et tractés pour justement donc travailler le sol. Donc j'ai fait ça pendant quasiment plus d'une semaine avec le gars et puis ensuite, j'ai aussi travaillé sur la clôture sur un petit peu d'engazonnement, donc ça a été assez varié. Et puis après, avec Michaël Simon, entreprise Armen Jardin, là par contre, j'ai touché un petit peu à tout. J'ai fait la terrasse-bois, j'ai fait de la terrasse-dalle, j'ai posé des panneaux d'ardoise, j'ai fait du pavage, j'ai fait de l'entretien et de la taille de haie. J'ai fait de l'entretien d'espaces enherbés à la tondeuse, à la tondeuse tractée et puis à la tondeuse autoportée. Qu'est-ce que j'ai fait ? On a fait aussi un chantier d'engazonnement, on a fait de la clôture en panneaux bois, on a fait de la clôture en panneaux... enfin, ce qu'on appelle les panneaux Nylofor 3D. J'ai fait de la plantation... Donc j'ai vraiment touché à tous les aléas du métier et c'est ce qui m'intéresse aussi, de pouvoir retourner chez lui, c'est que je sais qu'en bossant chez lui, je toucherai à tout. Effectivement, peut-être qu'il y a un moment où pendant 3 semaines on va rester sur un seul et même chantier qui peut être une terrasse ou quelque chose comme ça mais je sais aussi qu'il y a aussi des semaines où chaque jour on avait une activité différente.</p>	
139 165	STAGE	F CHOIX	<p>Je vais me sentir le plus compétent dans toute la partie entretien de la végétation dans le sens large du terme : tout ce qui est plantation, qui est préparation du terrain pour les plantations également. Je peux le faire avec pas mal d'autonomie. Tout ce qui est entretien, je peux le faire aussi avec un peu d'autonomie d'autant plus que maintenant, grâce à la formation, donc en termes de reconnaissance de végétaux, c'est vrai que je ne me sens pas très très bien, mais je me sens plus à l'aise. Mon collègue me dit : "Bah tiens, je te dépose sur le chantier et puis vas-y, tu fais l'entretien, tu t'en occupes. Moi, je vais faire autre chose." y'a pas de problème, je suis en capacité de le faire, utiliser un taille haie, un taille perche, une élagueuse, une tronçonneuse, une cisaille ou un sécateur, voilà, je suis en capacité de le faire, de travailler sur le côté sanitaire des arbres, comment orienter ma taille... Voilà, il n'y a pas de problème. Là</p>	

			<p>où j'aurais... Alors, je vais être assez à l'aise aussi sur tout ce qui est conception, terrasse-bois, terrasse en dalle. Je vais être assez à l'aise. Cependant, je ne me sens pas, si tu veux, je ne me sens pas aujourd'hui avoir cette capacité à pouvoir être suffisamment autonome pour me retrouver tout seul sur le chantier. Pour démarrer un chantier, pour peut-être démarrer l'implantation dans un premier temps, J'aurais, je pense, encore besoin d'avoir un accompagnement. Après, il faut que les choses soient bien calées, soient bien lancées. Je me sens en capacité de gérer, et d'ailleurs dans le cadre de mes stages entre autres, sur la conception de terrasses-bois. C'est ce qui s'est passé plusieurs fois : on a pu démarrer le chantier ensemble avec Michaël et, à un moment, lui il fallait aussi qu'il vaque et cetera et cetera et. On arrivait le matin et il me disait : "Tiens, on en est là. Aujourd'hui, il faut qu'on fasse ça, ça et que ça ce soit fait. Et puis je te laisse le faire." Et il partait sur ses chantiers. Mais le chantier était démarré. Tu vois ce que je veux dire ? C'est que tout était calé, donc après il fallait enchaîner et bosser pour que derrière, en termes de productivité justement, on arrive à ce qu'à la fin de la journée la terrasse soit finie, l'objectif soit atteint. Non, ce n'est pas... Il n'y a pas d'activitss que je n'aime pas faire. Après, il y a des activités qui sont un petit peu plus besogneux. En clair, quand tu fais de la clôture sur 170 mètres linéaires de grillage, bon c'est chiant. Faut faire les trous, les croiser, mettre ton poteau, prendre ton niveau, ton aplomb, sceller ton poteau et puis derrière mettre ton grillage. Voilà, c'est un peu chiant. Je ne dis pas que je n'aime pas, je dis juste que c'est plus chiant à faire.</p>	
166 182	STAGE	F CONV	<p>Ce qui permet d'apprendre, de réussir le stage, c'est l'échange que j'ai pu avoir avec les personnes avec qui j'ai travaillé. Chez Roper, j'ai travaillé avec des collaborateurs, d'accord ? Chez Armen Jardin, Michaël Simon, le gars, c'est son entreprise, il travaille tout seul. Alors ce qu'il faut savoir, c'est qu'il a aujourd'hui un salarié qui est en arrêt maladie depuis pas mal de temps et donc, ce que je veux dire par là, c'est que dans les 2 cas j'avais des personnes avec moi qui avaient une certaine... qui étaient disponibles. Alors, disponibles à la fois dans l'échange, c'est-à-dire pour répondre à mes questions lorsque j'avais des interrogations et puis qui étaient plutôt pédagogues, c'est-à-dire qu'ils m'expliquaient les choses, qui me montraient les choses et qui ensuite me laissaient les faire en me disant : "Voilà !" Comme je te le disais, faire des clôtures, hein ? tu sais ? les panneaux en Nylofor 3D. Tu vois ce que c'est, hein ? C'est des panneaux avec des poteaux métalliques. Donc, voilà ! ils m'expliquaient le principe du niveau, de l'aplomb, du redan, s'il y en a ou s'il n'y en a pas et puis de la pose du panneau grillage. Et puis on le faisait ensemble et puis après, derrière, ils me laissaient la main sur le truc. Et lorsqu'ils avaient besoin de reprendre un petit peu ce que j'avais pu faire, on le reprenait ensemble et ils m'expliquaient pourquoi il fallait plutôt que je parte sur tel type de réflexion. Et c'est vraiment ce qui était intéressant parce que, tu vois, ce n'étaient pas des personnes qui me disaient : "Putain, t'es nul ! Il ne fallait pas faire ça comme ça." Voilà. Moi, quand j'emploie le terme "nul", des fois ils emploient d'autres termes.</p>	
183 186	SIT INT	VISITE	<p>J'ai eu une visite sur mon 2ème stage. J'ai eu une visite sur place, sur un chantier qu'on était, donc il y a un des formateurs qui est venu, qui a pu échanger avec Mickaël. Sur mon 3ème stage, il y a eu un entretien. Ça a été un entretien téléphonique qui s'est fait également avec Michaël et sur le 4ème stage ça a été un entretien téléphonique</p>	

			que j'ai pu avoir moi-même avec le formateur.	
187 196	SIT INT	EVALUATIO	Je pense que sur l'évaluation, on est d'accord avec mes tuteurs de stage. Je pense qu'on s'y est retrouvé parce que, quand Y. est passé sur le 2ème stage, j'étais présent, on a pu discuter à la fois avec Y. et discuter à la fois avec Y. et mon tuteur de stage donc on était à peu près d'accord sur la manière dont on pouvait évaluer la façon dont se passait le stage. Egalement sur le 3ème stage parce que j'ai eu un entretien téléphonique, d'abord moi avec M. et ensuite il a pu échanger avec Mickaël. Et pareil, je pense qu'on est tombé à peu près sur les mêmes... comment dire ? sur les mêmes idées au niveau de l'évaluation. Et le dernier stage, sur l'évaluation que j'ai pu avoir parce que, donc, je crois que là, pour le coup, M. n'a appelé que moi. Je crois qu'il n'avait pas réussi à avoir Michaël. Bon, voilà ! Il était à peu près d'accord aussi sur le ... comment dire ? sur le lieu du stage que j'ai pu faire.	LS LM
197 207	SIT INT	LIVRET ECHANGE	Moi, mon carnet de liaison, il a été rempli par mon tuteur de stage, d'accord ? Mais bon ! c'est un principe donc de "Non satisfaisant", "Satisfaisant", "Très Satisfaisant", ta, ta, ta... Il remplissait les croix. Il n'a pas mis de commentaire spécifique. Après, moi, je suis peut-être un petit peu de la vieille école et, en l'occurrence, Michaël aussi parce que le gars chez qui je bossais, il a 50 ans donc c'est aussi... Pour moi, le meilleur des outils, c'est le verbal et l'échange qu'on peut avoir, voilà ! Donc on a... Et l'échange, on l'avait tous les jours dans le camion, sur le chantier, quand on était en pause, donc c'était le côté intéressant parce qu'on parlait de plein de choses, de... On pouvait parler des outils, des procédés, des fonctionnements, mais aussi de l'état d'esprit, de la personnalité, du savoir-être et donc voilà, moi le meilleur des outils, c'était l'échange que je pouvais avoir... que j'ai pu avoir en tout cas avec soit avec mes tuteurs de stage et puis tantôt aussi avec, bien évidemment, les formateurs.	LDM LM LA LM
208 243	STAGE	ACCT	Le stage a permis d'apprendre des choses sur moi-même. Ça m'a permis surtout de conforter, c'est-à-dire que bon ! je suis une personne qui peut être assez confiante mais bon ! je n'arrive pas non plus... je ne vais pas non plus arriver chez les gens avec la fleur au fusil en disant : "Je suis le plus grand, je suis le plus beau, je suis le plus fort, je sais tout faire." Donc j'ai une certaine humilité qui fait qu'effectivement, j'arrivais toujours chez les gens avec un petit peu de... comment dire ? avec une certaine discrétion, voilà ! Et après, sur moi-même, ça m'a permis de conforter le fait que je pensais être une personne qui sait s'adapter aux gens, aux contextes, aux aléas du jour, voilà. Je prends un exemple : il y a eu un ou deux chantiers, ça ne s'est pas bien passé dans le sens où on n'avait pas le matériau attendu et donc j'ai un patron qui... on a bossé ensemble, on était toute la journée ensemble, l'un à côté de l'autre, qui pouvait râler après les fournisseurs et s'emporter et qui m'expliquait et qui râlait en me disant : "Oui, c'est toujours comme ci... Ils sont toujours comme ça..." Je prenais du recul, je l'écoutais et je l'entendais et je lui disais : "Ecoute, peut-être qu'on peut trouver une autre solution ?" C'est cette capacité à prendre du recul qui vient de mon expérience et de mon vécu en entreprise. Ça m'a un petit peu aidé effectivement. Donc tout ça... Et puis aussi me rendre compte que oui, j'ai certainement besoin de gagner en autonomie et pour pouvoir pleinement répondre aux compétences et aux attendus des entreprises à la sortie de la formation parce qu'on sort avec un BP Chef d'Equipe ouvrier-paysagiste. Le terme pour moi - Chef d'équipe - est... Je ne me sens pas en capacité aujourd'hui de me dire : être chef d'équipe. J'ai encore	LS

			<p>besoin de gagner en autonomie et du coup en confiance par rapport aux tâches, par rapport aux activités.</p> <p>J'ai besoin de me faire aussi mon expérience dans ce secteur d'activités. Après, je serai... Je sais aussi que je serai aussi la personne qui, si demain on m'amène sur un chantier, que je suis tout seul ou avec un compagnon, et que je vois que je vais un petit peu au départ être dans le dur, je ne serai pas le genre de personne à me dire d'essayer de faire quand même et voir. Non, j'appellerai, j'expliquerai : "Voilà, là je suis un petit peu dans le dur, est-ce que tu peux juste m'aiguiller et me dire en gros comment on peut partir sur le truc ?" Tu vois ?</p> <p>Savoir demander de l'aide, c'est quelque chose que je savais déjà faire donc dans mon précédent métier, voilà, même si c'était un secteur d'activité. Je pars du principe que dans notre métier, on continue à en apprendre toujours tous les jours. Donc, même si effectivement on a une certaine capacité à maîtriser le secteur d'activités dans lequel on travaille tous les jours, on est aussi amené à apprendre. Donc j'étais le genre de personne effectivement, lorsque j'étais coincé et que je voyais que je n'avais pas la solution à ma problématique à prendre mon téléphone et dire : "Voilà, tiens, est-ce que tu peux m'aider ?" Et en m'orientant vers différents types de personnes, que ce soit des personnes qui étaient sur des fonctions support ou des personnes qui avaient la même fonction que moi et qui maîtrisaient par exemple le point sur lequel je voulais travailler, que ce soit même à mes collaborateurs qui, sur certains points, maîtrisaient mieux les choses que moi. Y'a pas de problème non plus, pas de problème d'ego en tout cas.</p>	
244 248	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris des choses sur mon futur métier, oui. Comme je le disais, le stage me permet... m'a permis... enfin, les 3 stages que j'ai faits chez Armen Jardin m'ont permis de travailler avec beaucoup de diversité au niveau des tâches réalisées, voilà. Ça a consolidé un petit peu l'idée que je me faisais du métier et ça m'a permis effectivement d'acquérir déjà un petit peu d'expérience sur la manière de m'orienter peut-être sur tel ou tel type de tâches.</p>	LM
249 258	MFR	R	<p>Les activités à la MFR, déjà, il y a tout un module de formation qui est... enfin tout un programme de formation qui est existant, donc il y a un côté théorique qui est là et qui reste assez important en salle de cours et quelque part indispensable parce qu'on va aborder des points liés à... je ne sais pas moi... à la législation sur les principes de plantation par exemple ou des données techniques sur la mise en place de différents chantiers. Et puis il y a aussi des parties pratiques où ce qu'on a appris en cours, on le met en application en pratique, soit sur des ateliers en maçonnerie paysagère, soit sur des ateliers qu'on va être susceptible de faire au hangar. Tu connais la MFR de Q ? On va faire ce qu'on appelle au hangar ou alors soit sûr de la mise en pratique, on va faire dans le cadre de TP d'entretien qu'on est susceptible d'avoir en extérieur. C'est le côté sympa, qui est plutôt bien et qui est à mon sens plutôt bien fait, bien organisé.</p>	
259 274	MFR	F CONV	<p>Il n'y a pas d'activité que je préfère au centre de formation. De manière générale, tout ce qu'on a fait m'a paru relativement intéressant, voilà. Après, encore une fois, on est là aussi pour apprendre. Donc, et encore une fois, il y a des activités effectivement qui vont être un petit peu plus besoin que d'autres mais voilà, de manière générale, elles ont toutes été intéressantes et là-dessus, moi je n'ai rien à... Je n'ai pas de... Enfin, on a... J'ai discuté que peut-être il y a des choses qu'on pourrait faire différemment voilà, mais bon, après, il y a un programme, il y a des</p>	

			<p>engagements à tenir aussi mais pour moi ça a répondu à mes attentes.</p> <p>Sur les activités de cours, c'est sûr que... Donc là on en est au 9ème mois, donc maintenant je crois qu'on est tous impatients au niveau du groupe de sortir et puis d'aller vaquer à nos occupations. C'est sûr que quand tu arrives à un moment et que tu recommences à nouveau sur du court théorique, c'est un petit peu... Tu te dis : "Merde, il va falloir remettre les fesses sur la chaise." Mais bon, c'est la règle du jeu donc voilà donc c'est... Faut faire avec et se dire que... Après, c'est sûr que le dernier module qu'on a fait - mais bon j'en ai échangé avec M., je lui ai donné mon point de vue - peut-être qu'il y a des choses à ajuster différemment mais, encore une fois, ils ont une formation qui est mise en place, il y a un programme à tenir, il y a des modules à respecter et puis il faut les faire, quoi. Là dessus, y'a pas de souci.</p> <p>Tout ce qu'on a pu avoir, tous les outils qu'on a pu utiliser dans le cadre de la formation hop, on les retrouve... je les ai retrouvés en entreprise, donc tous les outils professionnels sont utiles pour la pratique professionnelle.</p>	
278 279	SIT INT	PROD	J'ai envoyé des photos de mes réalisations mais je les ai envoyés par mail et non pas par Padlet. Mais je l'ai fait par mail, ça marche aussi.	LS DLM
280 291	MFR	R	A la MFR on a de l'accompagnement individuel proprement dit, oui et non. Je vais te dire non dans le sens où on ne nous a pas dit : "Bah tiens ! telle journée, ce sera un temps consacré à toi, Christophe, pour travailler sur tel ou tel ou tel thème." A l'inverse, si à un moment ou un autre, on échange avec les formateurs et qu'on pouvait dire : "Bah tiens, aujourd'hui, je voudrais faire... j'aimerais à un moment ou un autre avoir un petit peu plus de temps pour travailler, par exemple, sur la mini-pelle." ils faisaient en sorte de se libérer et se dégager du temps ou tout au moins nous donner du temps pour pouvoir travailler sur la mini-pelle. La mini-pelle ou autre chose, on est d'accord ? Par contre, de manière générale, sans parler de temps personnalisé, ils ont toujours été disponibles et plutôt ouverts pour échanger et répondre à nos interrogations sur les thématiques sur lesquelles on pouvait être un petit peu plus en difficulté ou sur lesquelles on pouvait avoir un certain besoin de soutien. Ils sont là en accompagnement sans forcément organiser des temps formels systématiques, pour le dire autrement.	
292 296	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même. Ça m'a permis peut-être plus de consolider que mes petites compétences techniques, qu'en termes de compétences manuelles. Ben voilà, j'avais une fibre manuelle qui me permettait de bien m'adapter aux aléas, aux contraintes, aux compétences attendues sur ce métier, entre autres en maçonnerie paysagère ou... Voilà ! Ça m'a permis de valider le principe que bon, je pouvais ne pas trop mal m'en sortir sur, par exemple, du pavage, du dallage...	LS
297 302	MFR	ACCT	Je n'ai pas appris sur ma relation avec les autres parce que je suis quand même une personne assez cool, assez sociable donc je me suis plutôt bien fondu dans le groupe. On a un groupe très varié, hein ? La plus jeune a 22 ans, le plus vieux a 54 ans, c'est moi en l'occurrence et... Mais bon, à aucun moment pendant les 9 mois qu'on a vécu ensemble il n'y a eu d'accrochage dans le groupe. C'est aussi lié au fait qu'on a su s'adapter les uns aux autres. Je suis assez serein sur ma personnalité quant à pouvoir s'adapter aux autres personnes.	LA

303 311	FOAD	R	En formation à distance, on a travaillé sur 2 items : la partie pratique pour l'obtention du CACES mini-pelle et la partie pratique pour l'obtention de l'AIPR donc c'était toutes les formations, tous les... comment dire ? tous les modules de formation qui se déroulaient et qu'il fallait en l'occurrence qu'on suive à distance. C'est un mélange de cours, de vidéos, voilà ! Donc effectivement, c'est... Alors, quand je dis cours, tout se faisait à distance via notre PC parce que tout était en ligne, donc c'étaient des cours en ligne et puis t'avais des modules de formation qu'il fallait dérouler, qu'il fallait suivre et puis derrière, donc une fois que t'avais suivi ton module de formation derrière, donc là t'avais la formalisation par des quizz qui permettaient de valider si oui ou non t'avais bien compris en fait les attendus du module en question.
312 315	FOAD	F CONV	J'ai trouvé ça plutôt facile, plutôt bien fait pédagogiquement parlant, plutôt même très bien fait, bien construit parce que bon, t'es derrière ton PC toute la matinée ou toute la journée mais ce n'est peut-être pas forcément trop lourd. C'est... très sincèrement, c'était... voilà, pédagogiquement parlant, j'ai trouvé que c'était plutôt agréable à suivre.
316 329	FOAD	F CHOIX	On a eu 5 jours, oui. Comment je m'organisais ? Je me levais le matin, je prenais mon café, je travaillais devant mon PC, j'étais sur l'îlot de ma cuisine et puis je suivais le module à la fois sur mon PC et à côté j'avais mon petit calepin qui me permettait de prendre quelques notes et de me dire : Tiens sur tel ou tel item, j'aurai peut-être besoin de revenir dessus donc je notais l'item sur lequel j'avais besoin de revenir et puis, s'il me fallait vraiment revenir dessus, je revenais dessus. Sinon, si je parlais du principe que finalement ça passait plutôt bien, je laissais dérouler le module. Et puis bon, généralement, je suivais les programmes. Alors effectivement, la formation c'est 8h30... ici, quand on est en centre de formation, 8h30 jusqu'à midi et quart mais souvent je commençais souvent sur le coup de 9h00 moins le quart et puis ouais, ça pouvait m'amener jusqu'à midi-midi et quart ou on pouvait peut-être terminer un petit peu plus tôt parce que, pour certains modules, c'était un petit peu plus clair... enfin, pas plus clair mais un petit peu plus... voilà, en termes d'enregistrement des données, des informations, ça passait plutôt bien donc ça se déroulait assez facilement, oui parce qu'après c'est toujours pareil sur ces activités-là : il y a un temps moyen de prévu, tu peux aller aussi plus vite ou plus lentement en fonction de ce que t'as déjà acquis aussi.
330 347	FOAD	F CONV	C'est une modalité de formation que j'ai appréciée. S'il y en avait eu plus, j'en aurais pris plus aussi... parce que bon je m'y suis relativement bien adapté. C'est vrai qu'aujourd'hui il y a une grande mode, c'est le télétravail. Et puis je trouve que c'est pour les personnes qui peuvent avoir cette possibilité de faire du télétravail, je trouve que c'est une bonne... comment dire ? un bon compromis. Après, voilà, c'est à chacun aussi d'avoir son organisation et d'avoir cette discipline de faire son truc. Pour les personnes qui sont en télétravail, quelque part, ils n'ont pas le choix parce qu'en télétravail, il y a le travail et à la fin du mois, il y a la fiche de paye qui sort donc il y a aussi cette règle de productivité à répondre à l'employeur. Nous, on était en formation donc j'aurais très bien pu ouvrir mon PC et puis passer à ne faire que les quizz et puis me planter sur les quizz et puis ils auraient vu parce que derrière eux, je pense qu'ils récupèrent des données à la MFR et ils auraient vu quand même que mon PC était ouvert donc ça ne m'aurait pris qu'1/4 d'heure de faire les quizz directement mais bon voilà, après c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est aussi une question d'état

			d'esprit et d'organisation et de discipline à avoir. Voilà. Et le sens qu'on veut donner à la formation. Sur la plateforme, c'est sur Walter. Donc l'ensemble des modules de la formation qu'on suit tout au long de l'année, l'ensemble des informations sont mises en ligne sur l'application Walter donc, à tout moment, on peut effectivement se connecter le soir, par exemple quand on rentre chez soi sur l'application Walter pour, pourquoi pas ? reprendre les cours et les regarder un petit peu même si on les avait aussi en mode papier.	
348	FOAD	R	J'ai considéré que j'avais le mode papier. Ça me convenait parfaitement	
349 356	SIT INT	RETOUR	Sur les formations qu'on a faites à distance, quand on revenait, qu'on avait un ou 2 jours de formation à distance, on revenait le lundi, on faisait un point avec l'équipe de formateurs de façon à savoir si ça s'était bien passé à la fois techniquement par rapport à l'outil et pédagogiquement par rapport au fond de l'outil mais non. Hormis ça, il n'y avait pas de liens spécifiques qui nous permettent de pouvoir échanger. Alors on savait aussi qu'on savait qu'on avait systématiquement en ligne un des formateurs donc, si on avait un problème dans le cadre de la formation à distance, boum ! on lui envoyait un mail et puis voilà. Au pire, on pouvait les appeler et ils répondaient à nos interrogations mais, pour ma part en tout cas, je n'en ai pas ressenti le besoin.	LA
357 362	SIT INT	ECHANGE	Tout à fait, ouais, on a un petit groupe WhatsApp. Si on a des interrogations entre nous, on s'échange. Quand on était à distance, ça n'a pas fonctionné particulièrement, non, parce que je pense qu'après, comme je te le disais, chacun était dans son truc et chacun mettait en place l'organisation donc il n'y a pas forcément eu besoin. Moi, quand j'y étais, je n'ai pas cherché à savoir comment ça se passait pour les autres, comment ils s'organisaient. Ouais, je faisais mon truc en fonction de la manière dont ça se passait.	
363 372	FORMATION	ACCT	Quand on revient à la maison familiale après un stage ou avant de partir en stage, on échange ensemble un petit peu si tu veux, dans le sens où, en l'occurrence, la formation à distance était sur le CACES et, entre autres, il y avait beaucoup de questions sur la législation sur le type de CACES, sur... voilà donc on échangeait ensemble, c'était plutôt dans le style : "Bah tiens en fait, au niveau de la législation sur le CACES, est-ce qu'on a le droit de faire ça ou ça ou ça ? Je m'en rappelle plus." Voilà, c'était ça. On voyait un engin, tout bêtement on se chambrait en disant : "Tiens, c'est quoi comme CACES ?" Voilà. Mais non, pas d'échange approfondi. On peut échanger entre nous de savoir : "Tiens, toi, t'as fait quoi ? T'es sur quoi ? Ça s'est bien passé ? T'as rencontré des difficultés ?" Enfin voilà. Mais, pareil, c'est l'échange qu'on peut faire le matin à la pause en buvant un café, tu vois ? Notre retour de stage. Mais voilà, ça, n'allait pas au-delà.	LA
373 381	FORMATION	ACCT	La formation suivie a participé à mon développement professionnel. J'en reviens à ce que je disais tout à l'heure, c'est que quand je suis arrivé, j'arrivais avec mon expérience d'un autre secteur d'activité et puis mes petites compétences manuelles, voilà. Là, ça m'a permis, avec les différents modules qu'on a suivis, de bien formaliser et d'avoir bien en main les différents procédés à respecter pour faire une plantation, pour faire un engazonnement, pour faire une implantation de chantier, pour... Voilà, donc, techniquement parlant, j'arrive avec quand même un certain nombre de compétences que je vais pouvoir mettre en application en entreprise, oui, que je n'avais pas avant. Non, je ne les avais	LM

			pas forcément ou, si je les avais, je les avais de façon un peu plus maladroite, on va dire.	
382 392	FORMATION	ACCT	La formation a participé à mon développement personnel parce que, quelque part, c'est un peu une remise en question que je me fais, je veux dire. J'ai... enfin voilà, repartir sur un projet de reconversion à 54 ans, il ne faut pas que je me plante en clair. Donc ça m'a permis de consolider effectivement ce projet, d'une, et puis vraiment de me mettre dans la tête que l'idée d'être ouvrier-paysagiste était la bonne idée. Si tout se passe bien, il me reste 8 ans à faire. Voilà, moi je voulais trouver un job où je puisse prendre du plaisir, travailler en extérieur. Donc ça, c'est pareil, ça a permis aussi de formaliser, de consolider les contraintes aussi du métier, que l'hiver quand il pleut, t'es sur le chantier et puis il flotte et puis ce n'est pas parce qu'il pleut que tu vas arrêter, et que l'été, voilà là actuellement il fait quand même relativement chaud dehors, là pareil, il faut faire avec les aleas et toutes les contraintes de la météo et s'y adapter mais ça m'a permis aussi de consolider, de conforter un petit peu tout ça, qu'il n'y a pas de souci pour moi que le plaisir, il sera là	LS
393 399	FORMATION	ACCT	La formation a pleinement répondu à mes attentes. Je suis serein dans ma future prise de fonction parce qu'encore une fois on a acquis des compétences. Pour un certain nombre d'entre nous... Bon, moi j'en fais partie, on intègre des entreprises au sein desquelles on a fait des stages. On connaît les entreprises, on connaît les personnes avec qui on va travailler donc ça aussi c'est... t'arrives pas en terre inconnue en disant : Waouh ! Sur qui je vais me retrouver, avec qui je vais bosser ? Donc, ça nous permet d'y aller avec un petit peu plus de confiance. Et en tout cas moins d'appréhension. Voilà, donc, pour moi, ça a pleinement répondu à mes attentes.	

Annexe 62 - Luc

**** *Nom_Luc *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC3 *Formationsuivie_BP *POSTURE_Expert

1 20	PARCOUS		<p>Moi c'est Luc donc je suis en formation BP Espaces Verts. A la base, moi, je suis éducateur technique spécialisé. Et puis j'ai fait ça pendant 13 ans et je suis venu en fait en formation pour compléter mes connaissances techniques, pour pouvoir proposer au public que j'accompagnerai par la suite, parce que je vais retourner sur le social certainement, pas forcément le même public mais en tout cas sur le social, pouvoir proposer des compétences techniques plus approfondies parce que jusqu'à présent, en fait, ils ont ouvert la formation de TS à des personnes qui n'avaient pas forcément de diplôme technique depuis 10 ans. Donc c'est pratique parce qu'on peut le faire mais en attendant, en fait, au bout du compte, moi je me suis rendu compte dans la pratique qu'il me manquait les connaissances et, des fois, j'ai fait des erreurs de taille. Quand ? Comment ? Pourquoi ? Voilà, maintenant, avec le recul tout ça, je sais pourquoi est-ce que j'ai fait ces erreurs... Bon, en espaces verts, on en fait toujours des erreurs tout au long de sa vie parce que c'est un travail d'observation et de remise en question et c'est du vivant. Donc il n'y a jamais... ce n'est jamais figé mais, en attendant, sur l'ensemble, je vois pourquoi est-ce que certaines choses avaient réagi de telle façon et de telle façon. C'était par un manque de connaissances de base. Voilà, je suis venu chercher ces connaissances-là justement pour ne plus faire ça donc moi j'ai eu réponse à ces lacunes. Donc ça, c'est la présentation globale.</p> <p>Mon parcours, avant d'entrer en formation, j'ai fait 13 ans en tant qu'éducateur technique spécialisé donc directement après la fin des études et j'ai réussi à avoir ma rupture conventionnelle et je suis entré en formation. Je l'ai eue en juin et j'ai intégré la formation en septembre.</p>
20 32	ACCT VISE		<p>J'ai choisi cette formation-là parce que je voulais venir sur la région. Y'a ma famille qui est là en fait. Je voulais revenir dans le coin.</p> <p>Mon idée, c'était de venir chercher des connaissances et des compétences techniques dans le milieu du paysage, voilà. Pour retourner dans le secteur social très certainement. Après, je ne dis pas qu'il y a un temps de bascule où moi je n'aille pas travailler dans les entreprises mais ce n'est pas une projection sur le long terme. La projection sur le long terme, c'est de réintégrer le secteur social avec la compétence technique en plus.</p> <p>En fait, quand on fait la formation ETS, c'est vraiment une formation Educateur Technique Spécialisé mais, en fait, il n'y a pas le contenu technique. C'est tout l'ensemble par rapport à ce qui est relatif à l'accompagnement, le travail avec les partenaires et cetera, vraiment le côté éducatif mais ils ne nous forment pas à une technique, on est censé déjà avoir une technique qui... C'est pour ça qu'en fait je suis venu la chercher. C'est parce qu'on est censé... mais moi il me manquait des aptitudes</p>
33	FORMATION	F	Mes sentiments en entrant en formation, c'est intime de parler de sentiments (rires). Moi, j'étais curieux de savoir ce qui

42		CONV	allait se passer, voilà. Et puis une envie de recevoir du savoir, voilà. Je suis venu pour ça. Après ouais, comme je disais toujours, mais ça on l'a déjà vu ensemble, c'est que moi, quand je suis venu sur la formation Espaces verts, pour moi j'étais ciblé sur espaces verts et sur ce que je faisais avant, c'est-à-dire en fait dans le domaine de l'entretien. Toute la partie créa, je ne l'avais même pas imaginée donc voilà. Je veux dire que j'ai appris des choses en créa, c'est bien, mais en fait, quand je suis rentré en formation, je ne l'avais pas projeté donc ça a été une surprise mais après voilà, je me suis dit : Bah, c'est l'occasion d'acquérir des compétences auxquelles je ne m'attendais pas du tout, mais voilà. Bon, c'est bien, comme ça on a vu des choses supplémentaires à ce que j'attendais.	
43 52	FOAD	F CONV	Je n'avais pas de craintes particulières par rapport à l'outil informatique, pas du tout. Parce qu'en fait, le CACES c'est adapté à ça donc non, ça convient tout à fait. Pour faire ce type de boulot, je trouve que c'est bien même. Après, il faut être équipé chez soi. Bon, presque tout le monde est équipé chez soi. Maintenant, faut avoir une connexion, presque tout le monde a une connexion. Oui, ça favorise, c'est sûr, ça favorise ce qu'on est en train de faire là, c'est-à-dire un rapport au monde distancié, digital, pour lequel je ne suis pas forcément pour mais, en attendant... Bon... Pour ce type de cours, c'était cohérent. Ça permet de... Les tests étaient bien, les cours, ils étaient là... Toutes les vidéos étaient là et je comprends que la personne qui faisait ça avant, en fait ça le barbaît un peu de faire ça en cours parce que ça devait être barbant. Et puis que proposer ce support, là c'est tout à fait adapté. Pas de problème.	
53 61	STAGE	F CHOIX	Pour la recherche de stage, j'ai passé des coups de fil et puis j'ai envoyé des courriers. En fait, j'ai choisi les personnes que j'ai contactées parce que déjà je voulais passer sur une grosse boîte donc j'ai contacté une grosse boîte pour voir comment ça fonctionnait, une grosse boîte. Ensuite, j'ai voulu aller dans une boîte où il y avait de la créa et de l'entretien, donc j'ai contacté une boîte où il y a de la créa et de l'entretien et après y'a une boîte... Par contre c'est l'entretien d'un domaine donc c'est un autre fonctionnement, donc ça permet d'avoir un panel en fait de ce qui peut se pratiquer dans le domaine. Voilà. J'avais un rayon géographique parce que moi je ne conduis pas... enfin j'ai qu'un scooter donc, au niveau du rayon géographique c'était de ne pas dépasser les 15 kms autour de V.	
62 85	STAGE	R	Les activités de stage... Le premier stage, j'ai fait la rénovation d'un bassin sur une durée d'une semaine : restauration d'un bassin avec tout un changement de bâche, agrandissement, remise en valeur. Ensuite, on est allé sur l'île d'Ars parce que c'est Esprit Végétal, ils bossent sur l'île d'Ars en fait. Et là, pendant 2 semaines, c'était de l'entretien : entretien avec le patron donc lui, il a fait l'élagage, nous on n'est pas monté évidemment parce qu'il faut être habilité mais après, on a participé à l'élagage après, vu la saison aussi. On a fait du défrichage sur certains terrains aussi. Donc, après, on a fait aussi de la taille parce que, vu la saison, c'était aussi la période de taille encore. Donc là, en espaces verts, ça a permis de voir un panel assez grand, assez vaste. Ensuite, sur le domaine de Mézo, là, vu que c'était l'hiver justement et puis qu'il y a de grosses parties en friche, il a fallu faire des friches, on a fait de l'élagage, tout ce qu'on fait en hiver avant tout. Ensuite, chez Ropert, là du coup une partie créa en terrasse, une terrasse en structure alu. Moi, de par cette expérience, je me suis bien rendu compte que ce n'était vraiment pas mon truc. Ça ne m'intéresse pas, de faire des terrasses en structure alu. Par	

			<p>contre, j'ai travaillé le bois et on a fait un peu une terrasse en bois, voilà. Par contre, le rapport à la matière est totalement différent et là c'est... je prends pas ça de la même façon. Ensuite, chez Ropert, on a fait aussi de l'entretien parce que j'ai demandé, on a fait aussi de la clôture. Bah pareil, ça ne m'intéresse pas, de faire de la clôture. Moi, ça ne m'intéresse pas. Mais après, toute la partie entretien, là justement on a fait de la taille tout ça. Bah, là, moi j'ai retrouvé ce que j'attendais en fait, ce que j'aime faire. Chez Ropert, on a fait de la tonte aussi, donc voilà. Et puis, après le 4ème stage, je suis retourné au domaine de Mézo où on a fait en fait implantation d'un verger, avec décroûtage, avec mise en place de triangles... Après, en fait, on a posé une bâche pour pouvoir préparer avec un feutrage ensuite ... ça a pris beaucoup de temps parce que c'était un énorme travail. Ensuite, on a fait plusieurs tâches à côté : montage d'une serre... voilà, la tonte évidemment, la taille aussi, taille d'éclaircissement. Ça a été assez vaste ce qu'on a fait. Donc voilà.</p>	
86 99	STAGE	F CHOIX	<p>Je me suis senti compétent dans tout ce qui est entretien. En entretien ça va. En créa... déjà, en dehors des terrasses bois, en créa j'ai pas du tout l'attrait pour le béton, faire des clôtures, faire des terrasses sur rails... Je n'ai pas d'attrait pour ça. Pour moi c'est du bâtiment en fait. C'est ce que je disais : c'est qu'en fait, moi j'ai l'impression d'être en bâtiment sauf qu'on est dehors. Et, pour moi, ce n'est pas ça, les espaces verts. Après, ça en fait partie mais c'est ce que... comme je vous dis, quand je suis rentré en espaces verts, la partie créa... Alors dans la partie créa, il y a la plantation. Pour moi, ça, c'est de l'espace vert. Tout ce qui est plantation, pour moi c'est de l'espace vert parce que l'on s'occupe de végétaux, on met des végétaux en place... Mais par contre, de faire des murets en extérieur, de faire des terrasses dures, de faire... pour moi c'est du bâtiment sauf que c'est dehors. Après, terrasse bois, ça j'ai bien aimé parce que c'est le bois, c'est une matière qui est très agréable et beaucoup plus vivante. Mais tout ce qui est en lien avec le béton et tout ça, ce n'est pas mon dada. Et puis voilà, les clôtures, ce n'est pas mon truc non plus mais voilà... Après, moi, tout ce que j'ai préféré, c'est toute la partie plantation et entretien. Oui, voilà, le végétal. C'est ce que je suis venu chercher là.</p>	
100 11	SIT INT	EVAL	<p>Il y a eu des bilans de stage, des évaluations avec le tuteur de stage sur les fins de stage oui. Après, bon, alors en général ils peuvent demander à faire un bilan intermédiaire quand ça se passe mal, mais mes rapports de stage sont positifs donc, même quand ça ne me plaisait pas, je fais ce qu'on me demande, hein ? Et il y a eu un formateur de la maison familiale qui est venu me voir au domaine de Mézo, ouais. Et après, il y a eu des coups de fil de passés en fait. Chez Ropert, ils ont essayé mais vu qu'on bougeait tout le temps d'équipe... c'est une grosse boîte, hein ? donc c'est beaucoup plus fluctuant. Vu que je changeais régulièrement d'équipe, vu que les chantiers sont toujours à droite à gauche, bah ce n'était pas évident qu'il arrive... Il a essayé mais il m'a appelé. Il a essayé de les joindre pour savoir où est-ce que j'étais mais c'est trop grosse boîte donc il n'a pas réussi à... Donc il m'a passé un coup de fil mais sinon il voulait passer aussi chez Ropert. A Mézo, il est passé une fois, donc il n'allait pas repasser la 2nde fois parce qu'il a passé un coup de fil aussi, hein ? Et chez Esprit Végétal, il a passé un coup de fil, voilà.</p>	LM LM DLM LS DLS
112 119	STAGE	ACCT	<p>Dans les évaluations du tuteur et les miennes, ça me paraissait cohérent. Après bon... Ropert c'est une grosse boîte. Et il a fait son évaluation... Lui, en fait, comme il m'a dit : "De toute façon, il n'y a pas eu de problème." Mais bon après, oui y'a pas de problème mais bon après... sur un point de vue technique pure, moi, je ne considère pas que j'ai appris beaucoup</p>	LS

			de choses parce que bon... Si, mais ça ne m'intéresse pas, de faire des clôtures, mais après... En rapport avec le végétal en lui-même, non. Après oui, j'ai appris à faire des clôtures mais encore non, je n'ai pas appris à faire des clôtures parce que là, on me dirait : "Tu fais une clôture en dur..." là maintenant, en l'ayant fait quelques fois, j'ai compris le principe. Mais je serai... bon en 2nde, mais pas en chef d'équipe pour faire une clôture.
180	STAGE	F CONV	Il y a des compétences que je n'ai pas forcément eu l'occasion d'exercer totalement. Et puis même, moi, ce n'est pas mon dada donc je n'ai pas cherché à approfondir plus que ça parce que ce n'est pas mon truc. Donc j'ai fait parce que, sur le temps là c'était bien qu'on le fasse mais après je n'ai pas demandé à refaire, je n'ai pas cherché un autre stage où je pouvais vous confirmer cette expérience parce que ce n'était pas mon souhait. Après, la formation, on s'en saisit aussi en fonction de sa sensibilité, de ce qu'on a envie d'en faire, hein ? Et il y a plein de collègues qui, pour les clôtures, sont prêts mais parce qu'ils ont demandé à en refaire. Après, en créa, encadrer une équipe en sortant de formation de toute façon c'est compliqué. Il faut ... La créa, il y a quand même un bagage technique qui est assez fort et je pense qu'à moins d'avoir un parcours déjà à la base avec des clefs en main et l'habitude d'être dans ce rapport aux choses, un an, c'est compliqué de sortir de là et d'être chef d'équipe en créa. De monter une terrasse structure inox en céramique, au bout d'un an, à moins d'avoir vraiment des aptitudes à la base personnelles, mais si on rentre en formation sans aptitude et puis au bout d'un an, être chef d'équipe pour monter une terrasse structure..., je ne pense pas. Je pense qu'il faut être objectif : ça s'acquiert au bout d'un certain nombre d'années mais au début, je pense qu'il y a plein de gars qui sont sur le terrain et qui ont bien plus d'expérience que quelqu'un qui sort de formation. Et ça serait très mal vu et illégitime d'être chef d'équipe de ces personnes-là et je pense que sur le terrain, de toute façon, c'est des choses qui n'arrivent pas parce que ce n'est pas possible, voilà. En entretien, oui, moi oui. En entretien oui, parce que j'avais déjà une connaissance que la formation m'a permis de pouvoir compléter et là, là, je me sens capable d'être chef d'une équipe en entretien ou sur un chantier de plantation, mais pas en créa. Ce qui fait que le stage est particulièrement formateur et utile au développement de compétences, c'est qu'on est dans une dynamique d'entreprise tout en tenant compte du fait qu'on est là aussi pour prendre du temps, pour apprendre. Je m'explique : alors chez Esprit Végétal, on était là évidemment pour pouvoir aider dans la démarche et faire en sorte que ce chantier, il avance. Mais il y avait tout un côté d'explications techniques par rapport au chantier qui était réel. Chez Esprit Végétal, ils accompagnent super bien leurs stagiaires, c'est-à-dire qu'ils vont prendre le temps nécessaire pour qu'on comprenne pourquoi, comment ? Et alors après, forcément, il faut être dans un rythme d'entreprise. De toute façon, ça fait partie d'un stage que d'assimiler un rythme. Mais après, s'il y a besoin de revenir sur quelque chose qu'on n'a pas compris, ils prenaient le temps. De temps en temps, ils faisaient des temps morts pour qu'on fasse la reco ensemble et je vais dire : Voilà alors que ça ils sont pas du tout obligés mais voilà, ils sont là-dedans, une dynamique de formation de leurs stagiaires. L'autre grosse boîte, là en fait c'est des journées de dix heures, faut taper dedans, il y a une demi-heure pour manger, même pas... Et puis là alors le rythme, oui ça c'est sûr on l'apprend, ça c'est certain. Le rythme on l'apprend mais après, bon, sur un point de vue technique, on est dans une observation. On fait mais ils m'ont dit : "Faut jamais que tu sois en train de ne rien faire." Alors que moi, je pense que quand on est

			<p>stagiaire, si on doit être de temps en temps en train de ne rien faire parce que le temps de rien faire, c'est le temps de regarder et comprendre en fait, et c'est le temps de poser des questions, c'est le temps d'échanger. Et puis c'est un temps d'assimilation en fait. Et ça, ouais... Voilà. C'est parce qu'ils sont dans ces... C'est une boîte qui fonctionne comme ça mais... Donc voilà, il y a des boîtes qui accompagnent plus ou moins bien leurs stagiaires. En entretien, j'ai eu l'occasion de réaliser des activités en autonomie. Oui, en entretien oui. Et après... Bah, en plantation, c'est tellement une grosse boîte que moi j'apparente ça à du travail à la chaîne sauf que c'est dehors. Mais c'est du travail à la chaîne, hein ? On a fait une haie d'osmanthus de 200 pieds. On l'a faite en une journée et demie. C'était un travail de taré et avec des conteneurs de 70 L et des... 2 mètres de tiges donc c'étaient des trucs énormes. Il fallait tout charger, tout décharger, puis après tout mettre en terre dans de la tranchée... tout, passer avec la mini-pelle. Après, c'est du travail à la chaîne sauf que c'est dehors. Bon, c'est des grosses boîtes, c'est des grosses structures. Après, comme je dis toujours, moi, la personne qui... parce que chez Ropert, ils payent pas trop mal, les personnes pour qui la paye c'est important et puis que bon, d'être dans cette dynamique ça le gêne pas, voilà... Moi non. Moi je n'ai pas envie. Pour faire ce type de boulot, ce type de jardin, là non ça ne m'intéresse pas. Chez Esprit Végétal, on a fait plein de petits jardins, on a pris le temps de bien entretenir le petit jardin, d'être dans un échange avec le client, avec une observation avec le client, avec un échange par rapport à ce qu'il attendait, avec un conseil, mais on n'était pas arrivé, on déboîte tout, on rempile et puis on s'en va. Oui voilà, c'étaient des espaces verts. Pour moi, c'était ça. Ma représentation du travail en espaces verts collait plus à Esprit Végétal que chez Ropert. Pour moi, c'est un travail d'usine dehors, c'est du travail à la chaîne dehors. Avec énormément de manipulations, énormément de poids, à un rythme très très soutenu, des journées de 10h00, c'est... Voilà, après, les employés qui sont là-bas, s'ils y restent, c'est qu'ils y trouvent leur compte, oui, et chacun fait ce qu'il veut. Moi, je sais que je n'irai pas, c'est tout, oui. Et après, ils bossent super bien attention hein ? Moi, je ne mets pas en porte-à-faux leur travail. Ils sont pros, ils savent ce qu'ils font, c'est super pro, voilà. C'est juste une façon de faire qui ne me correspond pas. C'est tout.</p>	
181 193	STAGE	ACCT	<p>Les différents stages m'ont permis d'apprendre sur moi-même, que d'être que dans une dynamique de rentabilité ne m'intéresse pas. Il manque quelque chose, de faire les choses justes pour que le chantier soit fini et qu'on prenne son chèque à la fin et puis que l'entreprise... Et voilà. Moi, j'ai travaillé 13 ans dans le social, donc il y a forcément autre chose. Après, dans le social, attention, il y a aussi d'autres côtés qui sont pénibles. Et il y a d'autres aspects qui sont contraignants. C'est loin d'être un monde de... Ce n'est pas... L'aide à la personne, ce n'est pas : aider les personnes, c'est magnifique. Non, il y a plein d'autres choses beaucoup plus complexes que ça. Il y a plein de choses - je ne vais pas en parler là mais je veux dire : ce n'est pas... Voilà. Mais il y a une réflexion, il y a une dimension, il y a... il y a un échange, il y a de l'interaction, il y a... voilà. Et ce côté réflexif, et ce côté de mise en place de projets pour un objectif me manquent un peu et le partenariat travailler avec des personnes en... Voilà. Et c'est pour ça que je veux retourner dans le social en mélangeant les 2 : pour pouvoir en même temps appliquer la notion technique et en même temps justement retrouver cette dimension sociale.</p>	LS
194	STAGE	ACCT	<p>Les stages m'ont appris des choses dans mes relations avec les autres, oui. Que les gens qui travaillent dans le domaine de</p>	LA

199			l'entreprise, ils ont pas du tout le même fonctionnement que les gens qui travaillent dans le social. C'est un autre rapport au travail, c'est un autre rapport à l'autre, c'est... Avec ses points forts et ses points faibles dans les 2 en fait, aussi bien dans le social que dans le secteur de l'entreprise. Il y a des choses positives et des choses moins positives dans le domaine de l'entreprise et il y a des choses positives et moins positives dans le domaine associatif.
200 204	MFR	R	Dans les activités de formation, on a couvert le référentiel donc on a fait aussi bien la partie... Enfin, il y a le référentiel, hein ? Il y a des temps de TP, il y a des temps de formation théorique. Il y a des TP qui sont sur la MFR, il y a des temps de TP qui sont chez des partenaires. Donc ça en fonction de leur programme, ils organisent justement la planification de la semaine et du mois en fonction de ce qu'ils doivent remplir comme objectif
205 217	MFR	F CHOIX	Moi, j'ai trouvé que sur l'ensemble de la formation, la 1ère partie était très dense. Euh... il y avait beaucoup de choses à assimiler sur un point de vue technique. Beaucoup de mémorisation à faire rapport aux végétaux. Et je me disais : Waouh, tout ça à apprendre là, il faut tout apprendre, faut tout assimiler. Et puis en fait, sur la 2ème partie de formation, ça a été moins dense. Ça a été moins dense, avec des sessions qu'on aurait peut-être pu condenser un petit peu plus et comme j'en ai fait part à M. dans l'évaluation - parce qu'on a déjà fait une évaluation en fait - il y a peut-être certains modules qui méritent d'être un peu plus condensés et puis d'avoir peut-être un mois de formation en moins. Mais après, comme il dit : "Bah oui, mais c'est parce qu'il y a certaines personnes comme vous qui viennent déjà avec des prérequis sur ces niveaux-là et du coup, vous n'avez pas besoin de temps et puis sur ces temps-là, ça vous paraît long parce que vous avez déjà ça de par vos expériences précédentes, mais pour d'autres personnes, ils ont peut-être plus besoin de temps. Ils avaient besoin de plus d'accompagnement que vous." C'est possible mais bon ouais, il y a... Début de formation super dense et fin de formation un peu moins dense à mon goût.
218 246	SIT INT	ENTRE TIE	Dans l'accompagnement qui est proposé au centre de formation, ils sont investis. Ils veulent faire leur travail bien. Ils veulent éviter que des choses négatives s'insinuent dans la formation. Ils font ce qu'il faut pour que la formation elle se passe bien dans l'ensemble. Les entretiens individuels, on en a eu deux. On en a eu un au milieu de l'année et celui qu'on a fait là à la fin. L'objet de ces entretiens, c'est un peu une évaluation de la formation : savoir comment est-ce qu'on s'en saisit ? Justement, en fait, sur le 1er, c'était... Même le 2ème... Mais ouais, on est un peu dans une logique un peu de clientélisme par rapport à la formation. On dit : le produit, il est bon ou pas bon. Moi, je me rappelle que ça, quand on a fait notre 1er échange, c'est quelque chose qui m'avait un peu interpellé. Je disais : ouais mais on est aussi là en tant que... mais aussi dans une logique ... On est des apprenants et du coup-là, moi je me sens placé en tant que consommateur d'un produit, mais c'est aussi le moment de me dire : moi, s'il y a des choses qui ne vont pas... parce que c'est aussi à moi de me remettre en question, là, au milieu de la formation. Et ce n'est pas seulement à moi de remettre en question la formation parce que là on sentait un peu que c'était le Conseil Régional là qui voulait faire son évaluation pour voir si la formation elle était crédible ou pas crédible par rapport aux personnes qui sont en formation. Oui, je l'entends, mais en attendant, les obligations sont des deux parts. Elles sont de leur part mais aussi d'autre part. Peut-être que dans les questionnaires, il

			<p>faudrait peut-être plus croiser, pas qu'on se sente client de ce qu'on est en train de consommer. On est encore dans une logique de consumérisme. Alors je sais bien que c'est à la mode mais je ne sais pas si c'est tout le temps bon. A un moment donné, peut-être qu'il y a aussi nous à nous remettre en cause et cette notion-là, dans l'évaluation, elle n'est pas apparue. Je pense qu'il ne faut pas hésiter à, en tant que personne qui est en formation, de nous dire : là maintenant il y a ça qui peut être un axe d'amélioration chez toi. Et pas seulement toi que tu dises quels sont les axes d'amélioration à proposer. Voilà.</p> <p>Ça, ce ne sont pas des éléments qui sont faits dans les échanges individuels. Après, je l'ai dit à M., après, la réponse qui m'a donnée, c'est que s'il ne dit rien, c'est que ça va. Mais oui, ça oui, je l'entends mais la façon dont c'est présenté en fait, c'est vraiment... On a l'impression qu'on est un client et est-ce qu'on est content de notre produit ou pas ? Hum... C'est un peu trop à la mode pour moi.</p>	
246 256	MFR	ACCT	<p>La formation m'a appris sur moi-même, oui c'est sûr. C'est que quand on était pendant 13 ans dans la même boîte et puis qu'on est, au bout de 13 ans, dans un fonctionnement, on a complètement sa place. Et c'est aussi un peu ça que j'ai fui. Ça fait partie des choses que j'ai fuies. On se sent trop confortable dans ce qu'on est en fait, tandis que là, quand on est en formation, on remet tout à plat. Et là, l'humilité, elle est indispensable. Et il faut tout recommencer, oser se recoltiner tout alors qu'avant on était à l'abri. Bon, moi je me suis enlevé l'abri, donc maintenant je l'assume, mais oui d'apprendre des choses sur moi, c'est que quand on s'enlève tout... on se rend compte que oui, on se sent vulnérable, et cette vulnérabilité, elle est... C'est quelque chose de présent, c'est quelque chose de réel et que c'est... voilà. Bon, il faut se la coltiner après, voilà. Donc oui, je pense que quand on se coltine des épreuves, on apprend forcément des choses sur soi.</p>	LS
257 264	MFR	ACCT	<p>Ça m'a appris des choses dans le sens où c'est des personnes justement qui sont dans le milieu. On est des personnes qui sont dans un milieu très différent donc avec des passés très différents. Donc avec un rapport aux choses différent. Donc, quand on rencontre des gens qui sont d'horizons différents, c'est forcément riche. Donc ça, encore une fois, ça apprend la tolérance, l'humilité... voilà. C'est le propre de la rencontre. C'est se mettre en lien avec ce qui n'est pas, ce qui ne fait pas partie de nos habitudes. Donc c'est la rencontre.</p> <p>C'est possible que je garde contact, c'est possible. Après, on verra comment les choses se font, mais oui c'est possible, oui.</p>	LA
265 270	FOAD	R	<p>Par rapport aux activités à distance, on a passé le CACES. Donc, c'était un travail. On n'a pas passé que ça. Il y avait aussi une partie de reconnaissance de végétaux. Il y avait aussi cette partie-là. On avait une liste mais on avait des consignes et il fallait qu'on aille en extérieur pour pouvoir appliquer la consigne. En général, c'était de prendre en photo des végétaux puis de faire des recherches sur ces végétaux. Après, de faire des représentations, de faire des dessins en mettant une projection par rapport à ces végétaux en imaginant des massifs, des choses comme ça, voilà.</p>	
271 283	FOAD	F CONV	<p>Dans mon travail dans cette journée-là, moi j'essayais d'être... je me disais que le temps de formation, surtout pour le CACES, répondait à la formation au niveau du timing, répondait à autant de formations qu'on avait en cours réel donc j'essayais de m'y mettre sur les horaires de formation et de me caler dessus.</p> <p>En général, je faisais sur la journée. Sur ces formations-là, comme j'ai dit : en fonction des supports. Les supports qui ont</p>	

			été choisis pour pouvoir les proposer à distance, c'était adapté. Donc ça ne m'a pas mis en porte-à-faux. Malgré le fait que j'aime pas trop l'ordinateur, finalement c'est bon. Il n'y a pas le choix, on n'y coupera pas, ça sera de pire en pire. Donc je ne vais pas faire le réfractaire à 2 balles en disant : "Bah non, moi, je ne veux pas le faire." D'autant plus que j'ai l'outil pour le faire. Mais c'est juste une vision plus générale. Voilà, on est en train de tout informatiser, on digitalise tout, on va se trouver hypercontrôlé de par tous ces systèmes-là. Ce n'est pas le monde dont j'ai envie mais en attendant il n'y a pas le choix, on n'y coupe pas. Regardez, on est en train d'échanger à travers un écran.	
284 289	FOAD	F CHOIX	Ce sont des ressources, des connaissances importantes pour le métier de paysagiste. Par rapport à toute la partie de cours à distance, oui, oui, oui, parce qu'il y a toute la partie CACES. Il faut le savoir tout ça. Et puis après, de toute façon, tout ce qui est en lien avec la reconnaissance, ça n'est qu'un approfondissement de ce qu'on a vu ici à la maison dans un temps de travail personnel. Ça oblige à faire un temps de travail personnel par rapport à des choses qu'on avait déjà abordé en cours donc c'est en complément.	
290 291	FOAD	F CONV	Sur leur plateforme il y a aussi tous les contenus de cours mais j'ai pas besoin parce que j'ai une version papier.	
292 303	SIT INT	PROD	M. a proposé de prendre des photos et de les rassembler dans Padlet. J'en ai fait quelques-unes au début de l'année quand j'ai installé Padlet sur le téléphone parce que je ne l'avais pas. J'en ai mis quelques-unes parce que l'avantage c'est qu'apparemment, ça évite de les perdre par rapport à son téléphone si jamais on a un problème, ce qui est vrai, sauf qu'à force d'en mettre, à un moment donné ça a buggué et je ne pouvais plus en mettre. Donc j'ai arrêté parce qu'il y a eu un problème de bug. Je ne pouvais plus en rajouter en fait, donc j'ai arrêté d'en mettre. Padlet, il n'est pas encore forcément au point. C'était intéressant sur l'aspect pour éviter de perdre des données parce que c'est vrai qu'il nous a expliqué d'ailleurs, c'est aussi pour ça que je l'avais fait. C'est que si jamais il y a un problème avec le portable parce qu'il tombe dans l'eau, il tombe de la poche ou il casse ou on le perd, bah tout est perdu dans le portable tandis que là, si on met sur Padlet en se disant : j'en aurais besoin pour l'examen, ça reste sur une plateforme et ça reste accessible alors oui c'est utile.	LM LA
304 307	FOAD	ACCT	Ça m'a permis aussi d'échanger avec les autres sur les activités qu'on réalise. Bah, par rapport à ça, il y a WhatsApp où on communique entre nous. Ce n'est pas par Padlet mais sur WhatsApp en stage il y avait des échanges, oui.	LA
307 309	FOAD	F CONV	A distance, on pouvait avoir des échanges avec les formateurs quand il y en avait besoin. A ce moment-là, un coup de fil pouvait se faire. Moi, je sais qu'il y a eu un moment donné, je connaissais plus la piste pour pouvoir me rendre sur le CACES, on s'est appelé et puis voilà.	
310 314	FOAD	ACCT	Les activités à distance m'ont appris des choses sur moi-même. On est obligé de rentrer avec la mouvance, voilà, au moins un peu. On fait avec parce qu'on ne va pas passer pour... ça ne sert à rien de brandir la faux tout seul. J'ai l'air débile donc je le fais et puis voilà. Et sur moi... ben j'apprends à utiliser l'outil de mieux en mieux. Bah je n'ai pas le choix. Donc moi j'apprends que je n'ai pas le choix.	LS
315 320	SIT INT	LIVRE T	C'est le référentiel parce que c'est à partir du référentiel que c'est articulé tout ça. Il y a certains axes de travaux, en fait, qui se complètent en fonction des outils utilisés pour pouvoir répondre au référentiel. C'est le livret qui nous permet de	LS

			voir ça parce qu'en fait, quand on remplit le livret par rapport à nos épreuves on peut mettre en lien différentes formes d'apprentissage par rapport à ce qu'on va présenter sur l'épreuve.	
321 323	SIT INT	TRACE	J'ai écrit des termes techniques, j'ai écrit le nom des outils dans mon aide-mémoire. En fait de quoi pallier à ma mémoire. Des aide-mémoires sur mon téléphone parce qu'au moins, le téléphone, on l'a toujours sur nous tandis qu'un calepin on ne l'a pas toujours sur nous.	LS LM
324	FORMATION	F CONV	J'ai du soutien, de l'accompagnement, de mon entourage.	
325 331	FORMATION	ACCT	La formation a participé à mon développement professionnel, évidemment oui bien sûr. Oui, c'est ce que je suis venu chercher. Après la fin de formation, comme je vous ai dit, c'est de trouver quelque chose qui articule la dimension technique et la dimension sociale. Donc trouver un boulot dans cette optique-là, ça sera l'idéal. C'est ce que je compte trouver au bout du compte. Et après aussi, s'il y a un temps de latence trop important entre ça et pendant cette recherche, j'irais faire des boulots en intérim par exemple ou autre mais en espaces verts pur, voilà.	LM
332 336	ACCT VISE		Plutôt vers des ESAT ou des entreprises adaptées. Disons que si j'arrive à trouver un poste en ESAT, c'est bien oui. Et il y a un truc qui rentre en ligne de compte, c'est que je ne peux pas conduire parce que j'ai un champ visuel droit restreint mais j'ai la reconnaissance MDPH. Donc bon après, ça, ça peut mettre des freins pour trouver sur certains postes. Mais après, vu j'ai la reconnaissance MDPH, ça peut intéresser aussi certains employeurs. Oui, j'ai les deux côtés du truc.	
337 343	FORMATION	ACCT	La formation a participé à mon développement personnel. Oui, bien sûr. Evidemment qu'on évolue pendant une formation comme ça parce que déjà rien que le fait d'avoir fait 1000 kms pour ... Quand on change de région, bah forcément je pense qu'on change quand on change de personnes qu'on côtoie. On fait certains sacrifices, hein ? qui sont indéniables mais on s'enrichit de nouvelles choses qui n'étaient pas là où on était avant. Donc forcément, quand on bouleverse tout comme ça dans sa vie, il y a un développement personnel je pense. Oui parce que c'est une épreuve quand même forcément. Avant, j'étais à Metz, j'ai fait la traversée de la France.	LS
344 348	FORMATION	ACCT	La formation m'a apporté ce que je suis venu chercher sur un point de vue technique, complètement. En fait, sur un point de vue humain, je n'avais pas d'attente particulière. Moi, je recherchais un contenu technique, je suis venu pour ça. Et c'est ce qui est là. Et après, sur un point de vue humain, il y a eu forcément des rencontres, des interactions, donc il y a forcément un contenu aussi sur mon point de vue humain mais ce n'était pas ce que je visais.	

Annexe 63 - Marius

**** *Nom_Marius *Sexe_M *Age_3039 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Expert

I	T	ST	VERBATIM	LIEN
1 18	PARCOURS		<p>Moi, c'est Marius, voilà. Formation BP Chef d'Equipe en Eco-jardinage à Q. J'ai trouvé cette formation très bien quoiqu'un peu longue sur la fin. J'ai beaucoup appris, ouais, mais pour moi les objectifs sont atteints. Les formateurs étaient bons. Sinon, on a eu une super équipe aussi avec les autres élèves, je trouve. On s'est beaucoup porté vers le haut. Je ne sais pas trop quoi dire d'autre...</p> <p>Mon parcours avant d'entrer dans cette formation, moi j'étais charpentier. Donc j'étais dans le domaine du bois, j'ai déjà 2 diplômes dans le bois, donc Monteur-Constructeur bois qui est niveau Bac et j'ai fait un CAP Charpentier. Et donc j'ai fait la formation paysage parce que ça me permettait d'allier tout ce qui est bois avec le reste des aménagements extérieurs en fait. J'ai travaillé 5 ans dans le bois.</p> <p>J'ai choisi de suivre cette formation après m'être renseigné en fait parce que j'avais déjà travaillé en tant que paysagiste en saison et donc j'ai eu envie de me tourner vers cette voie-là parce que le travail en charpente bon, c'est un travail qui était quand même difficile et j'ai failli tomber d'un toit un jour et je me suis dit que j'allais travailler plus sur le plancher des vaches après. C'est moins dangereux.</p> <p>Quand je suis entré en formation, je n'avais pas d'idée précise de ce que je voulais faire. Ce n'était pas vraiment défini après. Mon projet s'est un peu concrétisé durant la formation, ce sera sûrement une création d'entreprise dans un avenir plus ou moins proche. Mais je vais déjà travailler un petit peu avant pour continuer de me former. Ce sera sûrement en création paysagère et pas en entretien.</p>	
19 24	ACCT VISE		<p>Je connais quelques personnes qui travaillent dans ce secteur. Quelques-unes mais assez peu en fait vu que j'ai emménagé dans la région il n'y a pas très longtemps. Donc je n'ai pas encore un grand carnet d'adresses.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'avais hâte de rentrer en formation. Et puis ça faisait quelques temps que j'étais au chômage et que j'attendais l'entrée en formation en fait. Et ouais, j'étais plutôt content qu'elle démarre.</p>	
25 33	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance, je me sentais très bien. Avec le COVID et cetera, on s'attendait presque à en avoir de façon plus longue en fait. Là, on a eu une semaine donc c'était assez court et ce qui était travaillé, c'était bien de le faire chez soi en fait, parce qu'en classe, je ne pense pas qu'on aurait travaillé de la même façon. C'était assez personnel. C'était sur l'ordinateur donc, que ce soit à l'école ou à la maison, c'est mieux à la maison pour faire ce genre de truc je pense. Sur les activités qui ont été proposées à distance.</p> <p>Les activités à distance sont pertinentes. Je n'avais pas de craintes par rapport à l'informatique, pas du tout. Je suis assez à l'aise là-dedans. Je ne suis pas un informaticien mais tout ce qui est traitement de texte et cetera, je me débrouille très bien. J'ai quelques logiciels et c'est pas du tout un problème.</p>	

34 49	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, alors en fait, pour mes stages, c'était vraiment pour monter en compétences dans certains domaines que j'avais choisis et c'est comme ça que j'ai démarché les entreprises. Mais c'était vraiment dans les créneaux que je voulais et j'avais discuté avec les employeurs, enfin les entreprises, avant pour vraiment savoir si je pouvais faire ça en entreprise avec eux.</p> <p>J'avais une sélection précise : je voulais travailler beaucoup la taille de pierre donc pour ça j'ai trouvé une entreprise pas très loin. Je voulais aussi travailler vraiment la taille des végétaux et cetera, donc j'ai trouvé une autre entreprise, enfin une personne qui est seule et qui a son jardin en permaculture donc ça a été une très bonne formatrice. Et les autres stages, c'était pour de la taille de fruitiers donc j'ai été aussi dans une autre entreprise bien spécialisée. Et la dernière, je voulais toucher un peu à tout donc et les critères étaient moins restreints pour la dernière. Enfin, pour le dernier stage.</p> <p>J'avais une sélection en fonction des activités que je pouvais faire chez eux. Je n'avais pas vraiment d'autres critères, pas vraiment, parce que j'ai été plutôt loin en fait pour certains de mes stages, donc quasiment une heure de route aller et une heure de route retour. Mais il y a... Pour moi, il y a... Enfin, c'était vraiment là-bas que je voulais aller pour monter en compétences en fait, parce que le savoir était détenu là-bas et pas forcément dans d'autres entreprises qui auraient été plus proches.</p>	
50 55	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai réalisées en stage...J'ai fait énormément de choses : de l'entretien un peu divers, que ce soit de massifs, de pelouse. J'ai fait aussi donc de la taille de pierre, de la taille de fruitiers. J'ai eu l'occasion de réaliser une terrasse en composite (des terrasses, j'en ai déjà fait pas mal en charpente), taille de fruitiers, ouais. Murets en pierre... J'ai fait du dallage, du pavage... J'ai vraiment touché un peu à tout, c'était mon but. Et comme ça, ça a concrétisé mon projet de création d'entreprise en création.</p>	
56 63	STAGE	F CHOIX	<p>Je me sens plus compétent dans la taille de pierre par exemple, la taille de fruitiers et puis l'entretien en général. Si, si, j'ai vraiment l'impression d'être monté en compétences et c'est pour ça que je suis content de bien avoir choisi mes stages en fait.</p> <p>Les activités où je me sens moins compétent, c'est la maçonnerie. Je considère que je n'en ai pas pratiqué assez pour être vraiment compétent. Après, je pense que c'est vraiment quelque chose qui s'apprend avec des heures de travail en fait. On a eu de très bonnes bases en formation mais c'est pas dans une formation que tu apprends ça, quoi. C'est vraiment à concrétiser après en entreprise. C'est une compétence où j'ai les bases mais qu'il faut que je me perfectionne.</p>	
64 72	FORMATION	ACCT	<p>Il y a des évaluations de stage qui ont été réalisés. On a eu un entretien avec M. Bideau et là, on doit en faire un autre au centre. L'évaluation par le tuteur de stage, on a des petites fiches à remplir pour savoir si le stage s'est bien passé, si on était efficace et cetera, donc j'ai eu d'excellents retours de mes stages.</p> <p>L'évaluation qui a été faite par ces différents tuteurs de stage, ça correspondait à la manière dont j'évaluais mes activités. Je pense que c'était assez conforme, oui. Ils ont été honnêtes et tous mes stages se sont très bien passés</p>	LSLM LS LM

			donc je suis parti en bons termes avec toutes les entreprises. Il y a même une entreprise qui voulait m'embaucher. Le salaire n'était pas assez élevé pour moi mais bon, j'y serais allé, je pense,	
73 80	SIT INT	EVALUATION	Pour qu'un stage soit vraiment formateur, je pense qu'il faut tomber sur une entreprise... enfin, sur des gens dans une entreprise qui ont envie d'apprendre. Parce que c'est ça le plus important. Il ne faut pas oublier qu'on va en stage et qu'on n'est pas censé être productif. Vraiment, je pense qu'il faut des ouvriers pédagogues en face et c'est ça qui va faire un bon stage. C'est vraiment là, finalement, le tuteur de stage qui va te montrer qui est important. Après, il faut y aller dans une bonne démarche et cetera, pas être fainéant, enfin s'investir un petit peu quand même, ne pas rester dans son coin les mains dans les poches et cetera. Ça, c'est sûr et c'est comme ça qu'il y a un lien qui se crée aussi avec les personnes de l'entreprise.	
81 87	SIT INT	LIVRET	Le livret qui est donné en début de stage est important. Même pour voir son évolution. C'est vrai qu'il y a certains trucs à remplir et cetera. J'ai trouvé ça assez ludique et c'est un bon support pour préparer tout ce qui est UC et cetera. C'est vraiment important. Et ce type d'outil là, les tuteurs de stage trouvent ça aussi assez utile et pratique à remplir. Ils arrivent à s'en servir assez facilement. C'est bien clair, par couleur et cetera, c'est assez rapide à remplir. Ils sont habitués aussi. Les entreprises où je suis allé étaient habitués déjà à ce système-là, oui, donc c'est pas du tout un problème pour eux.	LS LM LM
88 90	STAGE	F CONV	Pour la réussite des stages, c'est la motivation qui est importante, je pense. Il faut aimer ce que l'on fait, c'est sûr. Et il faut être impliqué, son engagement en tant que stagiaire dans les activités à réaliser.	
91 93	STAGE	ACCT	Le stage, ça m'a mis en confiance par rapport à mes compétences, mon expérience passée et puis aussi mon avenir professionnel. Je suis plus sûr de ce que je veux faire.	LS
93 100	STAGE	ACCT	J'ai appris sur ma manière d'être en relation avec les autres. Ce sont des expériences de vie donc c'est toujours enrichissant. On apprend toujours, je pense. Et le fait de ne pas faire les stages dans la même entreprise et cetera, t'es obligé de... comment dire ? de reconnaître les gens à chaque fois, de s'adapter à l'entreprise donc on ne se repose pas sur ses acquis souvent, c'est bien je trouve. Je trouve que ça apporte plus de faire des stages dans différents endroits. Moi j'ai trouvé que ça permet de s'ouvrir et puis aussi de se faire un carnet d'adresses. C'est vrai que le monde du paysage est assez petit donc plus on est connu et je pense que plus ça développe aussi les chances d'avoir un travail et cetera derrière.	LA
101 107	SIT INT	VISITE	Un formateur est venu faire un point d'étape dans mon entreprise au moment des stages une fois ouais, au premier stage. Je pense que c'est intéressant. Je pense que ça aurait dû être fait à tous les stages mais après, je pense qu'ils appellent les gens et cetera, mais ce n'est pas pareil qu'avoir un contact direct. J'aurais trouvé ça normal d'avoir une visite à chaque stage, mais c'est vrai que vu que j'ai trouvé des stages qui étaient parfois assez loin, je peux comprendre qu'ils ne peuvent pas se déplacer. Une heure aller et une heure retour, ça fait 2h00 dans la journée, c'est sûr que s'ils font ça avec tout le monde, ça leur laisse beaucoup moins de temps.	LSLM DLM
108	MFR	R	Les activités au centre de formation, c'est tout ce qui est cours théoriques. Et puis il y a aussi la partie pratique. On	

113			va être plus dans le hangar à faire de la maçonnerie ou de l'entretien de matériel... Un peu d'entretien aussi avec différents partenaires de la MFR. Donc ça, ça a été assez complet quand même. On a pu créer aussi un peu... diverses structures : des murets pour le nouveau bâtiment de la MFR. On a eu beaucoup d'autonomie dans ces projets-là, j'ai trouvé ça très bien. Non, c'est assez complet globalement.	
114 129	MFR	F CHOIX	<p>Dans les activités à la MFR pour moi, ce qui est important pour mon futur professionnel, ça a été la maçonnerie paysagère beaucoup qui sera le plus bénéfique je pense. J'ai appris vraiment beaucoup de choses avec Y. du coup, qui est un très très bon formateur. Et ouais, je pense que c'est surtout ça. La reconnaissance des végétaux me servira aussi. Mais c'étaient les deux principaux sujets.</p> <p>Je suis plus à l'aise dans tout ce qui est entretien de machines et cetera. Enfin, ça fait des années que j'entretiens les miennes donc je n'ai rien appris dans ces catégories-là mais c'est parce que je l'avais déjà fait avant en fait.</p> <p>Pour les activités en salle de classe, ça fait toujours bizarre de revenir après des années de travail sur une chaise. Ça a été un peu long des fois, ça c'est sûr mais c'est inévitable, hein ? On ne peut pas faire autrement, je pense.</p> <p>Les contenus sont intéressants, utiles, pour ma future activité professionnelle. Ça, c'était... Pour ça, la formation est très bien faite et les cours sont intéressants, en lien avec ce que l'on va faire. Et puis c'est fait au bon moment et cetera. C'est quand même bien organisé. Il y a des thématiques sur lesquelles on travaille d'une manière construite et à chaque fois c'est par thème. On a l'emploi du temps en début de semaine qui est bien respecté. Et puis il y a différents formateurs pour différentes tâches. C'est très bien fait.</p>	
130 135	MFR	ACCT	Les activités au centre de formation m'ont appris sur ma manière d'apprendre un petit peu, oui. Ça faisait longtemps que je n'avais pas été en cours donc ça réapprend à travailler, surtout pour les noms des végétaux, latin et cetera. Il faut quand même être rigoureux. Après, on a eu des modules aussi sur l'égalité homme-femme et cetera, c'est toujours bon de faire une rupture de rappel sur beaucoup de choses. La gestion non violente et cetera, le bien-être au travail, c'était bien fait. C'est des modules que j'ai appréciés.	LS
136 140	MFR	F CHOIX	J'ai moins apprécié le module sur l'entretien des machines comme je vous le disais. Et puis... c'est surtout ça. Après, j'ai la chance d'avoir un grand terrain chez moi donc il y avait beaucoup de choses que j'avais déjà expérimenté en fait avant de venir en formation. C'est aussi pour ça que j'ai choisi cette formation, parce que c'est vraiment quelque chose qui me plaît et j'avais déjà beaucoup de connaissances de base avant de venir, en fait.	
141 143	MFR	F CONV	J'avais des connaissances parce que j'avais eu l'occasion d'expérimenter aussi sur mon terrain ce que j'apprends en formation. C'est conforme à mes connaissances. Et pour plein de choses, ça a fait des piqûres de rappel. Ça a conforté ce que je pensais.	
144 151	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont appris sur les relations avec les autres. Le fait de se retrouver dans une classe de 12, automatiquement tu discutes, tu crées des liens. Ça s'est super bien passé avec tout le monde. Et ouais, c'est intéressant de revivre un peu avec des gens tout au long de l'année. On en apprend beaucoup sur soi et sur les autres aussi. J'ai appris que j'étais assez... comment dire ? assez facile à la discussion et cetera. J'ai aussi des points à	LA

			améliorer sur ma patience des fois. Et que je peux être aussi assez pédagogue parce que j'ai réussi à transmettre pas mal de trucs que je connaissais sur le bois et cetera aux autres. Il y a eu vraiment des échanges entre élèves aussi très intéressants.	
152 158	SIT INT	ECHANGE	Je pense qu'un atout important de la formation, ces échanges de groupe, oui, c'est hyper important parce qu'on échange nos points de vue et cetera. Il y a beaucoup d'entraide. Donc je ne sais pas comment c'est dans les autres classes mais on a eu cette chance-là, nous, que s'il y a quelqu'un qui a un problème, on va être plusieurs à l'aider et cetera. Quelqu'un qui va avoir la bonne façon d'expliquer que l'autre personne va comprendre. Des fois, il suffit juste de changer les mots et puis d'expliquer la même chose pour que ce soit compris par une personne, oui. Ça aide, ça aide souvent, oui.	
159 170	FOAD	R	Les activités de formation à distance, ça a été beaucoup d'AIPR. Donc c'est la gestion des réseaux et cetera quand on creuse avec des engins de chantier. Et sinon, c'était de la reconnaissance de végétaux où on devait se promener et puis repérer certaines essences en fait. Et puis soit rédiger un petit truc dessus ou envoyer des photos à M. C'était ça essentiellement, ouais. Pour ces activités, je m'organise pour les faire dans les temps qui étaient impartis. En général, j'avais fini dans la journée. Je faisais dès le matin tôt et comme ça j'étais tranquille après. Ça permettait d'apprendre des végétaux en plus ou ce genre de choses. Les activités sur l'AIPR étaient sur informatique sur le réseau de la MFR. Les cours étaient vraiment super bien faits, très intéressants et bien expliqués. La preuve, tout le monde l'a eue dans la classe, hein ? donc non, vraiment top. Donc c'est des vidéos et après il y a des exercices. On doit voir toutes les vidéos et puis après on répond à des questionnaires et cetera, qu'on peut refaire plusieurs fois si on a râté. Vraiment une très bonne mise en place.	
171 182	FOAD	F CHOIX	Je pense que c'est bien d'être en cours pour le reste, ouais. Je vois... Peut-être un peu plus de reconnaissance des végétaux ou ce genre de choses mais après ça implique aussi d'être impliqué personnellement. Que le fait d'avoir plus d'informatique et cetera à la maison, ça ne va pas faire s'éloigner un peu les gens. C'est bien d'avoir un cadre aussi, je pense sinon faut être rigoureux et sérieux. Je pense qu'on a été sérieux mais parce qu'on a beaucoup d'AIPR en fait que ça intéressait les gens, je sais que la reconnaissance des végétaux par exemple, ça intéresse plus certains que d'autres. Tout le monde ne peut pas être intéressé par tout. Et donc après, moi, je sais que personnellement j'apprends mieux aussi les végétaux quand je me balade pour les voir et pas sur une feuille de papier parce que tu dois vraiment... T'as des odeurs que tu ne vas pas avoir sur le papier ou des fleurs ou ce genre de choses. Mais après, c'est vraiment personnel. Sur le fonctionnement et des méthodes d'apprentissage qui ne sont pas forcément communes à tout le monde. J'ai apprécié les activités à distance.	
183 187	FOAD	F CONV	Les activités AIPR, CACES et reconnaissance des végétaux c'est important pour les professionnels du secteur. L'AIPR, ça ne va pas forcément être important si on part en entretien par exemple : on va passer la tondeuse, la débroussailleuse et cetera, ça ne servira à rien. Mais ne pas le faire, c'est se fermer les portes aussi. Et la	

			reconnaissance des végétaux, oui je pense que c'est important. Quoi que tu fasses dans le paysage, oui.	
188 191	FOAD	ACCT	Les activités à distance ne m'ont pas vraiment permis d'apprendre sur moi-même parce que je n'aime pas me prendre au dernier moment pour les choses donc, comme je t'ai dit, je le faisais tôt le matin et puis ça me dégagait plus de temps pour travailler plus de cours ou faire autre chose. Donc ça m'a permis de voir que j'étais rigoureux mais je le savais déjà plus ou moins. Ça l'a confirmé.	LS
192 195	SIT INT	ECHANGE	A distance, il y avait des échanges de groupe, oui. On partageait beaucoup les végétaux qu'on avait découverts et cetera. Et quand il y avait besoin d'un coup de main aussi, les formateurs étaient joignables. Un coup, il y a la connexion qui déconnait un peu, ça a vite été rétabli avec un simple contct. Mais oui, il y en avait un petit peu.	
196 200	SIT INT	ENTRETIEN	On a des entretiens individuels quand on est à la MFR. On en a eu un après le premier stage avec M. et là on doit en faire un autre, oui. Je pense qu'il en manquait un au milieu d'année pour faire un point et cetera. Je pense que 3 ce ne serait pas de trop. C'est important de faire des points parce que les attentes des personnes évoluent un peu avec les expériences qui sont acquises. C'est le projet, oui. Ça évolue, l'autre aussi. Donc ouais, pour moi, il en manquait une en milieu d'année.	LS
201 205	SIT INT	retour	Les activités qui permettent de faire du lien entre les différents temps, ce sont les échanges avec les formateurs et cetera, beaucoup, mais c'est aussi une démarche personnelle. Je n'ai pas trop contacté les personnes, les formateurs... Bon, on discutait un peu au retour de stage mais ouais, on était très autonome quand même. Le livret permet ça entre les entreprises et les formateurs oui, parce que on est obligé de remplir des papiers et cetera. Donc ouais.	LS LA
206 214	SIT INT	PRODUCTION	J'ai fait un peu au début de Padlet et après, j'envoyais plus des mails à M. directement plutôt que... parce que Padlet s'est mis à déconner à un moment et j'arrivais plus à envoyer des photos donc j'ai fait autrement. Je trouve ça intéressant pour rassembler à un moment les traces des activités qu'on réalisait. C'était important. Et puis après, on s'échangeait les photos aussi entre collègues de formation. Mais ça permet de voir aussi ce qu'ont fait les autres. C'est ça, on se montrait les photos de nos chantiers et cetera. On en parlait. Le lien s'est fait mais pas forcément via Padlet en fait. On échangeait au retour à la MFR. Plus qu'à distance. On échangeait, on se montrait les photos et cetera. On se passe très bien de Padlet pour ça.	LA
215	FORMATION	F CONV	J'ai ma conjointe qui m'accompagne, me soutient, mais sinon non.	
216 222	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon développement professionnel sans aucun doute. Elle m'a apporté plein de compétences déjà que je n'avais pas avant la formation, une confiance aussi puisque t'acquières avec les expériences qu'on a eues. Et c'est essentiellement ça. Après, j'ai hâte de reprendre le travail pour compléter tout ça en fait. Après la formation, ça va être de l'intérim dans un premier temps. Comme ça, ça va me permettre de toucher un peu à tout. Et puis c'est ce que je veux faire pour l'instant. Ça permet d'avoir des expériences très diversifiées en fait.	LM

223 231	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement personnel via les rencontres que j'ai faites, soit autant avec les collègues de formation que les formateurs. Et puis aussi les tuteurs de stage. Ça m'a appris quand même. Il n'y a pas très longtemps que j'habite ici. Ça fait 3 ans mais j'ai pas mal déménagé, j'ai fait plusieurs logements et là j'ai acheté donc je vais pouvoir me fixer un peu plus durablement.</p> <p>La formation permet aussi de se créer un genre de réseau social, en tout cas des gens autour de moi. Je vais garder contact avec plusieurs personnes de la formation, c'est sûr oui.</p> <p>La formation a apporté ce que j'attendais.</p> <p>Et après l'intérim, je veux créer mon entreprise. Bon, ça ne sera pas tout de suite tout de suite mais c'est un projet sur du moyen terme, après 4-5 ans en intérim.</p>	LS
------------	-----------	------	--	----

Annexe 64 - Baptiste

**** *Nom_Baptiste *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_BAC3 *Formationsuivie_BP *POSTURE_Polyvalent

L	T	ST	VERBATIM	LIEN
1 11	PARCOURS		<p>Baptiste, 47 ans. En reconversion professionnelle depuis 2 ans. J'ai travaillé pendant 20 ans dans le spectacle vivant. Et puis plus récemment, je me suis spécialisé pendant les 10 dernières années sur les musiques actuelles, sur des postes de direction de salles, de festivals, direction de programmation, en reconversion professionnelle depuis octobre 2020.</p> <p>Mon parcours de formation, avant... J'ai une Licence d'Histoire-Géo, j'ai une Licence en Sciences de l'Education, j'ai un BPJEPS, j'ai un DEFA, j'ai un DUT Carrières Sociales. Plutôt général dans le côté histoire et puis après plus spécialisé sur les sciences sociales et sciences de l'éducation par rapport à des boulots au début plutôt dans l'animation et très vite c'est parti sur la culture, voilà. Et la licence pro, c'était à Toulouse. C'était Intervention Sociale. C'est le tronc commun du DEFA aussi qui permettait après de diriger des... Après tu passes sur de l'hospitalier, c'est plutôt sur les maisons de retraite et sinon c'est culturel tout ça.</p>	
12 47	ACCT VISE		<p>Je ne savais même pas que ça existait, ce boulot-là en fait mais... Parce que j'étais 6 ans dans le Sud et il n'y en a pas, des paysagistes en fait. Et moi, je suis originaire de Bretagne. Enfin, les grands-parents, la famille, tout ça. Donc l'idée, à terme, c'était dans mon ancien boulot, c'était de bouger et de plutôt partir du Sud pour des raisons philosophiques et climatiques, on va dire. Et ce projet de reconversion, c'est tombé à la fin d'un contrat... à un moment où t'as fait le tour d'un boulot en fait. Moi je n'avais pas spécialement plus d'ambition que ça mais j'ai fait un peu le tour du... Dans les musiques actuelles, il y a un peu le sésame... enfin, avant d'aller bosser au ministère, c'est la direction du Smac, salle de musiques actuelle labellisée tout ça, donc c'est nomination du ministère. Je me doutais bien que c'était... Enfin, je voulais voir ce que c'était. Et puis euh... Bah voilà, j'avais fait le tour dans un boulot que j'ai fait pendant 20 ans, que j'ai adoré et voilà, je perdais plus d'énergie que j'en gagnais donc c'était l'idée de se... Et puis c'est bien tombé en fait, en changement de région et puis en découvrant le métier avec une PSMP. J'avais fait la POC ici aussi l'année dernière, une chose assez courte de 3 mois, enfin avec 13 semaines de stage donc voilà. Après, pour quelle place post-reconversion ? C'est d'aller jusqu'au bout. Moi, j'ai passé le poids-lourd, le permis remorque. Enfin, j'aurais tout pour être embauchable. C'est un plan B qui devient un plan A. C'est... enfin voilà ! Je ne sais pas qu'est-ce que je mettrai comme mot... ? Un petit peu de la liberté en fait de... Enfin voilà de ... A une période de la vie ou c'est plus... c'est moins de charge mentale et pour l'instant, c'est ça qui va me convenir.</p> <p>Mon idée en entrant en formation... je pense que je n'avais pas besoin spécialement de rentrer en formation parce que j'ai bossé. Après la POC, j'ai bossé pendant 6 mois en fait. J'étais tout de suite embauchable et j'ai plutôt</p>	

			<p>tourné. Après, je... Comme un boulot qu'on commence, hein ? Mais la question c'était d'avoir la légitimité par rapport à un diplôme qui est un BP et de la légitimité aussi par rapport à ses pairs, de se dire : il y a des gens qui se sont formés et on n'arrive pas là en disant : "Coucou, j'arrive et puis je sais tout faire." Donc c'était un petit peu avoir les bases et parler un petit peu le même langage. Et puis apprendre des choses. C'est aussi là-dessus. Dans l'idée d'être salarié de structure ? Ça a fluctué, ça fluctue un petit peu encore. Ouais, ouais, ça ne me dérange pas en fait. J'ai rencontré des structures où ça... ça m'a permis cette année de rencontrer des structures où je me suis dit : Bah oui en fait, je pourrais même signer quelque chose d'un peu plus long, un CDI, je ne sais pas bien encore mais au moins CDD. J'ai fait de l'intérim aussi avant ou l'année dernière dans le paysage, voilà. Enfin, c'est un autre... C'est le temps de se faire un petit réseau aussi... Enfin, c'est très... C'est le début d'autre chose.</p> <p>J'ai bougé du sud à la Bretagne en 2020 au moment où j'ai changé de... J'ai eu un poste à V en fait. J'ai été nommé à V. Ça a permis de bouger tout le monde. Voilà, c'est un changement de vie aussi, enfin de région et tout mais c'est super. C'est... La formation, ça bétonne le truc. C'est... voilà. Enfin, après, il faut se mettre en posture de formation, quoi. Il faut se mettre en position basse et puis ça passe, hein ? Ça se passe bien.</p>	
48 78	FORMATION	F CONV	<p>Avant l'entrée en formation, je n'avais pas de crainte particulière, non, parce que... C'est une époque de la vie, j'ai 47 ans... Moi, j'ai vécu le COVID en bossant en étant dehors. Enfin, j'ai pas du tout vu le truc. Enfin... si, un peu au début dans le boulot que j'avais. Voilà. Je voyais bien que c'était un peu compliqué, tout était un peu bloqué mais... Comment je me sentais avant le début de formation ? Bah, plutôt serein en fait, hein ? C'est plutôt ça. Après, je savais que j'allais... enfin c'était... Avec M., c'était assez clair que j'allais peut-être m'ennuyer quand même un peu. Après, c'est mon caractère aussi où faut que ça aille vite et tout donc c'était un petit peu de se préparer à ça, quoi. C'est vraiment se mettre en position... mais c'était pareil en stage en entreprise et tout, on passe de quelque chose où on connaît tout et on maîtrise toutes les ficelles et le réseau et on s'ennuie aussi. Enfin, moi je m'ennuyais à la fin dans le boulot que j'avais avant. Parce qu'on voit arriver les choses et on a fait un petit peu le tour. Mais ça, c'est très personnel. Enfin, ce n'est pas... c'est pas du tout prétentieux de ma part de dire : je connais tout d'un boulot. Moi, j'estimais que j'avais fait le tour de ça donc c'est de repartir avec pas grand-chose en se disant : Bah je vais découvrir un petit peu tout. Mais c'est vraiment cette position d'humilité aussi de se dire : Bah je ne sais rien. En fait si, on sait beaucoup de choses. On voit que sur les postures, sur les trucs, enfin, on est vachement plus avancé et puis j'avais levé les craintes. Je n'aurais pas fait cette formation si je n'avais pas levé les craintes physiques par exemple. Après la POC, moi j'ai arrêté le 12 février, le 13 j'étais en boîte d'intérim et le 14 je bossais, j'étais sur des chantiers et j'ai fait ça jusqu'au 10 août. 7h00 du matin-5h30. Et puis je n'ai pas fait les trucs les plus intéressants dans le tas. Enfin j'ai fait des trucs physiques. Le but, c'était de voir si le corps il pouvait suivre. Donc ça, c'était la première chose à valider. Et après donc, c'était plus dur d'être là en formation, de se rasseoir sur une table en ayant bossé, se lever tous les matins et tout que de sortir d'un boulot. J'étais plutôt dans un bureau sédentaire et d'aller en formation. Enfin, moi, c'était plutôt tranquille. Après les appréhensions, c'est toujours le groupe, hein ? C'est de</p>	

			<p>se dire... parce que c'est des boulots où c'est physique et tout ça. Enfin, c'est... L'appréhension, c'est comme quand on va dans une entreprise. Moi, on met n'importe quel collègue qui est super sympa, avec qui je m'entends, mais on fait n'importe quoi. On peut me faire tomber des trucs toute la journée, je m'en fous, on se marre et on avance. Donc l'appréhension, c'est ça, c'est par rapport au groupe. C'est-à-dire que si je suis avec des gens avec qui ça ne colle pas ou que ça va être long - ça l'était au début mais ça s'est régulé après mais c'est... C'est la seule crainte parce qu'on va fonctionner pendant un an ensemble. Enfin, ce n'est pas... En ayant été beaucoup dans l'animation et ayant été attentif à ça, je sais que ça peut être très très lourd et source de beaucoup d'ennuis.</p>	
79 86	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à l'informatique, quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, je n'avais pas de souci avec ça. Je ne faisais que ça. Enfin moi, j'étais gavé d'écran avec... La charge mentale que j'ai plus, c'est celle-là. C'est de recevoir... je ne sais plus si c'était 700 ou 400 mails par jour, de trier tout ça... Donc non pas de souci. Après je me suis dit : si c'est... Les visio, moi, j'en ai bouffé pendant le COVID, j'en pouvais plus parce que je trouvais ça inintéressant. C'était long, c'était très long. Donc formation à distance, non, pas d'appréhension particulière. Et puis, c'est plutôt des journées où on était chez nous aussi et c'était... enfin voilà. Et puis c'était sur des trucs... Enfin, on avait déjà le bouquin, le truc, c'était assez indigeste donc autant le faire à distance.</p>	
79 111	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, je m'y suis pris avec... C'est ici, on m'a conseillé les entreprises. Je venais pour ça, hein ? Enfin, c'était un petit peu ça, les attentes aussi. C'était de clarifier un peu le projet professionnel et de rencontrer... J'avais fait 3-4-5 entreprises, c'était de rebouger ça, un centre de formation aussi, c'était d'être accompagné, de dire : "Bah toi, ça va coller avec cette entreprise ou celle-là." Bon, après y'a toujours un peu du risque mais je me suis laissé guider par ici. Je n'ai pas foncé à bloc à chercher plein de trucs. En bossant et en voyant plein de gens, en faisant de l'intérim, on a déjà quand même un peu trié les chats noirs, les endroits où on n'a pas envie d'aller. Moi, j'ai fait des entreprises où il y avait 50 personnes, mais je l'ai fait pour voir aussi. Et j'ai fait l'entreprise où on est 3 aussi. Bon voilà, je sais qu'il me faut une entreprise un peu moyenne et puis... Enfin voilà, je savais à peu près sur quels critères et du coup c'était un échange avec les formateurs ici aussi justement.</p> <p>Mes critères, c'était plutôt sur de la création que l'entretien, même si j'ai fait de l'entretien et que ça ne m'a pas gêné. Et puis plutôt assez organisé avec du matériel et puis la réputation... enfin voilà, on sait qu'il y a 2-3... enfin il y en a 4... on en connaît 5-6 où on n'a pas envie d'aller. Et puis aussi la distance kilométrique. Après, moi, je suis à côté de V donc ce n'était pas un problème d'aller sur Auray et tout ça. Et après, très vite, j'ai accroché avec la première entreprise où j'ai dit : Voilà, c'est bon, c'est là où je ferais tous mes stages. J'ai fait un stage dans une autre et les 3 grands dans la même. Alors, après, je pense que c'est avec l'âge aussi, enfin on sent les gens, les trucs, voilà. Je me suis senti bien. Je n'avais pas spécialement envie de diversifier les expériences. C'est particulier parce que moi je l'avais fait en intérim, j'avais un peu brassé des trucs et bon enfin... Et puis le boulot, c'est un peu le même partout... enfin ce n'est pas le même chantier, ce n'est pas les mêmes concepteurs et les mêmes jardins mais bon voilà, on voit quand ça roule, quand ça... Je sais ce que je ne veux pas.</p>	

			Le fait d'avoir fait de l'intérim avant, j'avais testé des trucs, des trucs durs, voilà, le truc vraiment monotache et tout. Donc, voilà, ces trucs, je ne voulais pas le faire. C'est ça, c'est spécialisé, c'est moins intéressant.	
112 120	STAGE	R	Dans chacun des stages, les activités que j'ai réalisées... J'ai fait de l'entretien, j'ai fait de la taille... Enfin, j'ai fait toutes les activités d'entretien. J'ai fait un petit peu et puis j'ai fait beaucoup de créations. Je suis sur des terrasses, des clôtures, enfin voilà. C'était assez... Enfin, le spectre était assez large. Avec toujours, vu que c'est sur 3 semaines et que les chantiers... Voilà : on attaque un chantier sur la 2ème ou 3ème semaine. Toujours un peu la frustration de ne pas terminer quelque chose mais bon, voilà, c'est le jeu après aussi du truc. C'est vrai que l'intérim m'a appris aussi à m'adapter super vite avec les gens, oui, avec n'importe quelle équipe. Enfin, après, c'est vrai que les gars de 22 ans qui écoutent Skyrock toute la journée, la journée est longue pour moi et donc j'essaye de me faire mettre sur une autre équipe après. Mais ouais, c'était assez varié.	
121 167	STAGE	F CHOIX	<p>Parmi toutes ces activités, je me sens polyvalent. Je ne me sens pas compétent en fait. Enfin, je ne me sens plutôt compétent, je fais un bon 2nd partout en fait. Après, en entretien voilà, quand j'aurai le permis remorque, on pourra me laisser sur les chantiers, pas de souci. Et sur la maçonnerie j'imagine que dans 5 ans je pourrais me débrouiller un petit peu tout seul. Enfin, je sais où j'en suis vraiment, de me dire : Voilà même.... Dans les recherches de stages, j'ai fait des entretiens aussi, j'ai rencontré des gens, voilà, je dis : moi, mon objectif, c'est d'être un bon 2nd, mais ce n'est pas de monter plus haut non plus aussi, ce qui peut être, au vu de l'âge... C'est vrai que sur un chantier, moi je parle... enfin je suis à l'aise avec les gens, on peut vite croire que c'est moi le chef d'équipe ou tout ça et c'est de bien clarifier ça aussi, de dire : moi, en fait, ce dont je parlais tout à l'heure, la charge mentale, moi j'en veux plus. En fait, diriger des gens tout ça, je l'ai fait. Moi, ce qui me plaît, c'est qu'on me dise : "Il y a ça à faire." et de le faire et de bricoler toute la journée. Voilà, c'est... Là, c'est mon truc du moment pour l'instant donc c'est super. Ouais, c'est super.</p> <p>Je n'ai pas d'activités pour lesquelles j'ai le sentiment d'être en expertise mais je réalise globalement correctement les tâches. Après, j'avais bouffé de la terrasse, des trucs comme ça. Enfin voilà, si tu veux, sur un truc de création, je suis un bon exécutant, je peux implanter aussi et je réfléchis. Enfin moi, c'est comme ça que j'avais été embauché aussi, parce que j'avais été embauché sur une entreprise, j'ai fait les stages et les gars... Enfin, c'est les gars, parce que ce n'est pas les patrons qui embauchent, c'est les gars qui disent : "Bah oui, lui on peut bosser avec lui." Les 2 critères, c'est que je ne suis pas là à ne rien faire. Enfin, ce n'est pas moi qui dis et que je réfléchis donc voilà c'est tout, mais c'est juste réfléchir qu'on ne se retrouve pas sans matériel donc on n'a pas pris les bonnes mesures, des trucs comme ça. Après, je n'ai pas tous les petits gestes encore qui font que je ne veux pas dire que je sais tailler les pierres ou que... Ce sont des trucs qui vont venir en fait mais j'ai la base de développer toutes ces compétences, voilà, mais je ne suis pas dans le syndrome de l'imposteur non plus. Je ne suis pas incompetent, je sais faire des choses mais je sais où je suis. Le truc le pire, je crois que ça serait de se retrouver en situation de difficulté dans un truc où... Ce n'est jamais agréable. Après, avant j'étais dans un boulot, je ne savais pas des vies, enfin je faisais des</p>	

			<p>spectacles, j'organisais des trucs et cetera. On peut avoir l'air con dans une réunion, il n'y a pas de souci. Là, on est avec du matériel dangereux, enfin sur des trucs... On est chez des gens, on peut péter des trucs donc voilà, c'est juste d'être bien à sa place et, quand je ne sais pas faire, je dis que je ne sais pas faire, je ne fais pas semblant que je sais faire et puis... Enfin voilà, on a vite fait de faire la connerie.</p> <p>Je ne me sens pas vraiment compétent en mini-pelle, je ne suis pas bon. Je vois que... Enfin je ne suis pas bon... J'en fais mais je ne suis pas, mais alors je ne suis pas efficace. Mais c'est comme ça que ça se passe avec les apprentis et tout ça, c'est quand il y a un tas de terre et qu'il y a une pause, bah hop, si le patron il est cool... Enfin, on ne sait pas comment s'amuser, il faut s'entraîner. En fait, c'est juste ça : faut pratiquer. Ça serait des trucs où il faut pratiquer encore... Bah voilà, c'est ce qu'il faut faire, en fait. Moi, c'est ça que j'ai appris dans ce métier-là que je n'ai pas eu dans mon cursus de formation. C'est qu'on tombe avec des gens qui transmettent par le geste. Moi, ça a été que de la fac, du machin... enfin, ça a été que des cours ou des DUT Carrières Sociales, des machins... C'est très très théorique tout ça. Là, il y a vraiment le fait... Et puis, quand quelqu'un a vu quelqu'un... les gens ont vécu ça dans leur apprentissage, ils retransmettent et ils font ça naturellement en fait. C'est génial. Mais ça devrait être ça. Après, il y a des tuteurs et des machins à la fac mais c'est bidon. C'est... Je trouve que là c'est vraiment concret. Faire l'apprentissage, je trouve ça génial. Et il y a vraiment un accueil et... Alors il faut avoir la posture parce que l'autre il faut qu'il avance aussi sur son chantier mais il prend ce temps-là. Moi, je trouve ça génial, cette transmission qui est orale mais qui est aussi dans le geste, c'est-à-dire : "Bah, attends, fais comme ça..." Couper de la céramique, tant qu'on ne sait pas comment il faut foutre sa meuleuse et qu'on ne la met pas bien, on va casser les carreaux et... Il n'y a pas... Enfin, il faut faire.</p>	
168 205	STAGE	F CONV	<p>Ce qui aide à apprendre sur le terrain, c'est l'équipe et c'est le binôme. Alors après, j'ai eu de la chance parce que vu que je fonctionne je pense assez rapidement, je me suis retrouvé souvent en binôme. C'est bon signe et c'est plutôt cool. Et dans une entreprise - l'entreprise où j'ai fait 3 fois les stages - une finesse des RH en fait, je voyais très bien avec qui... Enfin, avec le petit peu de recul qu'on a pratiqué ça, de me dire : Bah ouais, ils mettent avec... Voir les affinités, les machins, et puis j'ai remplacé aussi des gens puisqu'ils n'étaient pas là... le COVID là, ça faisait qu'il y avait des gens qui étaient dégommés pendant des semaines avec des semaines, avec des vaccins-pas vaccins, tout le bin's là, du coup j'étais plutôt en binôme, je deviens le 2nd tout de suite et puis moi je demande en fait donc c'est la personne avec qui on est qui forme. Le patron, il n'est pas là, il est loin. Le tuteur de stage, c'est souvent le patron mais c'est les gars, c'est l'équipe, c'est l'entreprise. Enfin, c'est l'ensemble en fait. C'est une espèce de... C'est vraiment dans la relation, c'est dans la relation et le geste et c'est dans la... Et l'important, je trouve que c'est la posture, voilà. La posture elle est : je suis là pour... Et les retours que j'avais, c'était vraiment de dire : Bah c'est chouette d'avoir quelqu'un qui a envie. Je crois qu'il est là, le truc : c'est l'envie, c'est mon envie qui fait que ça les touche aussi dans leur métier, de se dire qu'il y a quelqu'un qui... parce qu'ils le font tous les jours. Et moi, je vais le faire tous les jours maintenant et je crois que c'est ça qui fait. J'affiche en même temps que je parle là mais je crois</p>	

			<p>que c'est ça qui fait qu'on te montre les petits trucs et les ficelles et les... parce que... Alors, j'ai eu un stage où je me disais : je ne vais pas toucher une truelle - un autre que j'ai fait dans une autre boîte - je me dis : Mais je n'ai pas touché une truelle pendant 3 semaines. C'est... Peut-être en 3ème semaine, youpi ! c'est comme dans TopChef, ils vont te filer la... mais parce qu'ils avaient l'habitude de, voilà... ils avaient de vieilles habitudes de tourner tous les 2 ensemble, des habitudes de vieux gars qui avançaient et puis d'avoir des stagiaires mais en observation plutôt, des gens qui étaient en observation, mais même des adultes. C'est fou d'être... Je ne me voyais pas d'être en observation et de me dire : mais en fait... Moi, si je me suis reconverti... Je sais où j'en suis, je ne suis pas en voie de garage, je suis en train d'apprendre un métier. Il y a cette urgence aussi qui fait que... Ce n'est pas long, une formation comme ça.</p> <p>Moi, j'ai vraiment sollicité à certains moments certains types d'activités ou certaines pratiques. J'ai demandé au patron et tout de faire ce que je n'avais pas fait en fait : je n'avais jamais fait de béton désactivé, des Trucs comme ça. Enfin, tu vois des trucs très précis. Je suis retourné sur une journée d'ici sur tirer une dalle, enfin finir quelque chose. C'était important pour moi de voir le processus jusqu'au bout et puis on apprend tous les jours. Même moi j'ai l'impression... enfin, c'est génial. Enfin, après, ce que je conseillerai sur une entrée en formation, c'est qu'il faut aimer bricoler mais moi j'ai l'impression que je bricole toute la journée, je me marre quoi. Et puis, c'est nouveau : t'arrives sur un terrain vague, tu repars deux semaines après, c'est un jardin. Après, le côté super-pas super c'est esthétique mais t'as transformé quelque chose, t'as fait quelque chose de tes dix doigts. Génial. C'est fini en plus. Par rapport à des boulots que j'avais avant, au moins c'est fini. On n'y revient pas. Enfin si, peut-être qu'il y aura une vis, il manquera un truc mais la charge mentale, elle est zéro.</p>	
206 218	SIT INT	EVALUATION	<p>J'ai eu des évaluations par le chef d'entreprise. Le tuteur sur une ouais, et le chef d'entreprise sur les autres, ouais. Après, c'est les gens avec qui j'étais en fait qui font remonter, et puis ça roulait quoi. Et l'évaluation, on a une grille, tu sais, qu'on donne... et après une discussion, tu vois ? de dire : est-ce que tu te sens à l'aise et tout ? enfin voilà, c'est de se dire comment on se sent dans l'entreprise et... mais ça se... je pense que les stagiaires n'ont pas idée... Alors, pour avoir fait... moi, j'adore, j'ai bossé dans des réseaux avant aussi, j'étais président de réseaux et machin... j'aime beaucoup ce côté parce que je trouve qu'il faut... Le bon côté des réseaux, c'est de faire circuler l'information, d'aller plus vite et de... enfin voilà, moi j'aime beaucoup ça et on n'a pas idée comment les stagiaires ils sont repérés à dix mille, enfin, ceux qui n'avancent pas, ils sont grillés. Il y a... les entreprises sont grillées mais les salariés ou les stagiaires, ils sont grillés aussi assez vite. Ça va très vite. C'est un tout petit... Il y a 250 entreprises mais c'est un tout petit monde.</p> <p>Sur les évaluations de stage entre ma manière de m'évaluer sur les activités et la manière dont m'évaluait le tuteur, c'était à peu près pareil. C'est juste, c'était bien.</p>	LS LM LM
219 245	SIT INT	LIVRET	<p>Les ressources importantes pour le stage, il y a le livret oui mais, si tu veux... Alors, le problème c'est que je pense que là c'est peut-être plus l'organisme de formation. Après c'est des trucs que je faisais moi, j'ai beaucoup travaillé</p>	LM DLM

			<p>là-dessus à la fac sur l'évaluation - entre une plus-value et un contrôle, et on est plus sur un contrôle que sur une plus-value. Enfin, je ne sais pas. C'est que le référentiel n'est pas bossé avec le... ou peut-être pas explicité à la boîte si tu veux. Il faudrait arriver avec les attendus en disant : voilà, moi j'ai ça, j'ai ça à faire, j'ai tout ça." Tu ne le fais pas parce que moi je n'ai pas spécialement pensé non plus et puis parce que je pense que c'est peut-être. Alors, on était un groupe un peu particulier cette année parce que je pense qu'on était vachement plus demandeur de choses... j'allais dire intellectuelles. Oui, on avait soif d'apprendre aussi de la théorie, mais de choses, de permaculture, de machin... enfin, on était très intéressé là-dedans. Du coup, je ne sais pas comment ça peut passer avec le groupe. Mais c'est vrai que le référentiel c'est... Enfin toi tu connais le mot, je connais le mot parce qu'on est dans des trucs comme ça mais je ne sais pas comment ils font, les formateurs - je ne sais pas, je ne suis pas rentré dans la machine - de dire à un moment donné : "On va t'évaluer." Moi, du coup, je donnais mon livret au patron comme ça, il a pu feuilleter, voir ce qu'il y avait dedans et tout ça, mais je n'ai pas pris un temps avec lui de dire : "Bah voilà ! on attend ça, on attend ça, ou..." Tu vois ? Je ne sais pas si c'est fait avec les entreprises partenaires et tout ça, de se dire : Bah, on va évaluer..." C'est plutôt le référentiel du BP que le... enfin tu vois ? par rapport à ce que tu vas faire en stage. Je ne sais pas si c'est clair ce que je raconte ? Mais je ne sais pas comment ils perçoivent ça. Le chef d'entreprise super, machin, il n'y a pas de souci, tu vois ? L'autre... Je pense que suivant la compréhension que t'as des phrases, tu as tendance à sous-noter ou sur-noter le truc parce que ce n'est pas clair. Je sais plus comment c'est foutu, hein ? C'est les questions d'échelle et puis les niveaux d'attendu en termes d'expertise. Il y a beaucoup de grilles. Après, ça va si tu veux, tu vois : "Rapidité d'exécution", le mec il met +, il ne met pas +, tu vois ? par contre au travail en équipe. Sur tout le reste, il y a... "autonomie", "dextérité", "rapidité", "prise d'initiative", il ne met pas "Top" mais c'est normal, je suis en train d'apprendre. Mais si tu veux, après, il peut y avoir confusion. C'est sur l'intitulé du truc qui est "chef d'équipe" alors que t'es ouvrier, tu vois ? Je suis ouvrier, je ne suis pas chef d'équipe.</p>	<p>LS DLS</p> <p>LS</p> <p>LM</p> <p>LA DLS</p>
246 275	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre sur moi. T'en apprends toujours sur toi-même. Enfin, c'est un peu peut-être bateau mais moi j'ai appris un truc, c'est que j'étais embauchable et que j'étais embauchable mais dans le sens où moi je me sentais embauchable en fait parce que, l'année dernière... Enfin, j'ai un côté, quand t'as dirigé des trucs et tout ça fait que tu vois que les RH... enfin c'est des anciens agriculteurs qui gèrent ça. Mais enfin, c'est entre Zola et puis... à la bonne franquette, machin, à coup de rosé ou de bière et tu fais : "Waouh !!!" Moi j'ai vécu avec un gars qui faisait : "Je suis un fou !" Je dis : "Non, t'es un patron, je suis intérimaire." Enfin voilà, c'est chaud, ce n'est pas cadré, la convention collective elle n'est pas top... enfin, c'est tout jeune encore comme truc. Je me disais aussi : je suis incommandable. Enfin, je me disais : je vais faire de l'intérim en fait. Je ne vais pas me fourrer en CDI, en machin, mais je me suis dit : dans une entreprise où je partage des valeurs et moi je cherchais ça un petit peu, de me dire des mecs qui ne font pas non plus n'importe quoi, qui sont plus sensibles à la qualité de vie au travail, bah voilà, c'est l'entreprise où je suis là et c'est la semaine de 35 heures en 4 jours. Il y a tout un truc autour mais qui n'est pas du pipeau de bien-être des salariés, il y a du matériel, c'est en sécurité, il n'y a pas de pression et ce n'est</p>	<p>LS</p>

			<p>pas tout blanc ou tout noir mais voilà, il y a des gens qui ont conscience de ça et qui sont en train d'avancer là-dedans. Qui essayent d'avoir un management dans ce sens-là aussi. Mais je pense que la restauration, ils vont s'y mettre aussi parce qu'ils trouvent... enfin voilà, c'est dans l'air du temps et c'était cool de... c'était super de tomber sur cette entreprise-là qui était plutôt en phase avec ça. Donc voilà, je suis embauchable dans ce genre d'entreprise. Je pourrais faire de l'intérim, monter ma boîte, la charge mentale tout ça. Je crois que c'est une autre aventure. Bon, voilà, je vais peut-être monter quelque chose mais plutôt sur du conseil ou des trucs mais pas sur mon ancien... pour garder de l'intellectuel aussi, enfin du conseil. Puis je trouve qu'avec un super recul enfin, ça peut être intéressant. Je ne sais pas ce que ça fera, je n'en sais rien mais au moins j'aurais quelque chose. Mais donc voilà, moi, ce que j'ai appris sur moi-même, c'est ça : d'être, de savoir où on en est et que dans la vie, de suivre le moment qui est là avec l'équilibre qui va bien. Ça, c'est chouette. Voilà, c'est un peu la règle. Ça conforte ça. Ça conforte le... C'est acrobatique, hein ? de changer de région, de changer de boulot, ça fait beaucoup d'un coup. Donc c'était juste de se dire : bon voilà, en fait, je ne suis pas sans filet. Je passe le permis poids-lourd aussi après pour me dire : bah, si je suis cassé en 2 ou si je suis fatigué, enfin je ferai... j'aurais toujours une solution de bosser, de faire des trucs et puis d'avancer en fait.</p>	
276 293	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris sur le milieu... Ce n'est pas le stage, c'est le milieu en fait qui m'a appris... Je suis beaucoup plus avec les autres, ouais. Moi, je suis beaucoup plus... Enfin, je suis toujours un peu... Enfin, j'ai toujours ce côté un peu meneur, un peu machin, un peu truc, ça je le sais. Après, beaucoup plus à l'aise en fait, mais parce que je suis dans un autre monde qui est le ... J'ai aussi quitté ces boulots-là ou l'entre-soi, moi, j'en pouvais plus. J'en pouvais plus de l'entre-soi, de ce milieu-là, de la culture et tout. Enfin, moi j'en avais un peu... J'ai fait le tour de ça, et là, d'être avec des gens plutôt chouettes et plutôt... J'aime bien ce milieu parce que c'est polyvalent, donc c'est des gens qui touchent un petit peu à tout, qui sont super intéressants, qui souvent ont changé de boulot aussi, qui étaient menuisiers, qui ont ripé... et c'était... Donc la question c'était : avec les autres, hein ? Si si... plutôt... Bah d'être encore plus à l'aise avec les gens et plus direct. Enfin voilà, super ! Vraiment c'est fluide. Les relations humaines sont vachement plus simples. Ce n'est pas de chercher... Moi, j'étais dans un boulot où il fallait chercher qui c'était la secrétaire de la directrice, du machin, de la culture, de la région pour pouvoir arriver le truc, que c'était le bon jour, le machin, enfin les codes. Moi, ça commençait à me casser les bonbons de... de strates, de machin, de décoder le système avant de faire quelque chose. Là, c'est plus simple : on va à Point-P, on va acheter un truc, le mec il a un truc à vendre. Enfin, les relations sont simples, on est content, on n'est pas content, c'est un peu binaire mais pas que. Et je trouve ça vachement plus simple. Et puis, le Sud... enfin c'est particulier. Il y a des éléments culturels aussi.</p>	LM
294 304	MFR	R	<p>Les activités de formation proposées, il y a à la fois du théorique et du pratique, qui balaie le paysage en création, entretien... Enfin, on a fait un petit peu tous les spectres du métier. On n'a pas coulé des dalles en béton ou des gros trucs mais on a balayé un petit peu, que ce soit en théorie ou en pratique, l'ensemble du secteur du métier. Il y a</p>	

			<p>des focus sur la permaculture, l'écologie, enfin sur des choses un peu plus globales.</p> <p>Il y a des thématiques particulières. Je ne sais pas comment j'ai vécu... Ouais, après c'était sur la terre, la pelouse, le... enfin voilà, le végétal. On a des moments où on a des blocs. Après, j'imagine qu'ils sont plutôt pensés pour avant de partir en stage, d'avoir vu à peu près les choses pour être... Pour le premier stage surtout. Et après, ça s'enchaîne. Après, ça a été... Bon après, on en a déjà discuté avec M.... enfin ça a été bousculé avec des absences, des machins, le COVID donc je ne sais pas... Enfin, la cohérence du truc, à la fin, elle y est.</p>	
305 384	MFR	F CHOIX	<p>Il y a des blocs ou des modules qui me semblent particulièrement importants, oui. J'ai déjà fait le bilan de formation du coup. Moi, ce que je trouve important, c'est tous les modules de... Bah, si ça s'appelle BP "Eco-jardinage"... de conscience en fait, sur tout ce qui va être l'écologie, sur le rôle, sur l'impact qu'on a, sur la permaculture, enfin, si à un moment donné dans le côté... si c'est un organisme de formation qui est militant et du peuple, à moment donné, ces valeurs-là, c'est les faire... Enfin voilà, on n'est pas des missionnaires ou des machins mais, le but de l'éducation populaire, c'est un petit peu ça, c'est que nous aussi on allait retransmettre ça. Et la grande idée de tout ça, c'est de se dire : avec des petits changements, on va changer aussi un petit peu les choses même soi, avec son collègue, avec son chef d'équipe, avec son patron, dans sa façon de faire... Moi, ça m'a changé des trucs. Moi, pour mon jardin par exemple où j'étais tout content, j'avais bêche et en fait je me suis dit : mais j'ai fait une grosse connerie. Bah voilà, c'était... Mais c'était chouette, c'était rigolo, de se dire : Bah en fait, oui, on est pétri de culture, de machins, de... Et ouais, ces blocs-là, alors qui sont des blocs qui n'ont pas été du tout perçus par des formations d'avant qui étaient peut-être un peu plus jeunes et plus... Nous, on a adoré ça. Enfin, je dis "nous" parce que c'était l'ensemble du groupe, c'était ça, mais génial. Alors, après, avec un mec qui était de Sup Agro, enfin qui arrivait à nous faire partir... mais je ne sais pas, c'est comme avec les astronautes qui parlent des planètes et à la fois du tout petit truc autour, c'était super, génial. Ça, c'était chouette. Ben ouais, sur la conscience qu'on peut avoir aussi de là où on est, pourquoi on le fait, et ce n'est pas juste d'apprendre à tondre une pelouse et faire un mur et de faire ça bêtement jusqu'à la fin de ses jours. Sur le sens... et c'est, je trouve, important. Enfin, moi, c'est ce que je recherchais dans ce projet-là. Après, chacun ira chercher ce qu'il veut. Mais je trouve oui d'afficher... après, c'est toujours compliqué d'afficher. Qu'est-ce qu'on met derrière ? Eco-jardinier, machin... ? Enfin c'est complexe. Après, moi, j'ai toujours fait mon métier et après voilà, on cherche toujours aussi à ce que les autres fassent un peu pareil ou on est toujours un petit peu sur la réserve. Je trouve que la transmission des idées, des façons de faire, en plus il y a le geste donc c'est génial. Enfin, c'est un vrai truc. Ça serait Pôle Emploi qui me ferait la formation ou, je ne sais pas, une boîte d'intérim, je n'attendrai pas ça. Enfin, je n'en attendrai pas du militantisme vert, enfin je ne sais pas, au niveau de la conscience de la planète, tout ça, mais ça ne veut pas dire une formation de bisounours où on se dit que la bâche plastique ça n'existe pas et machin. Il y a des pratiques... enfin, ce n'est pas beaucoup plus être un ayatollah ou un extrémiste écologiste, c'est... Je trouve que dans le... je parlais de transmission de gestes, je trouve qu'on ne passe pas dans un endroit pour rien. Je ne sais pas moi. J'ai fait un DUT Carrière Social à Tours où il était</p>	

		<p>complètement... J'en ai pris des choses, y'a des choses que j'ai laissées mais j'ai aimé ce côté un peu... mais des fois presque un peu trop fort. C'est parce qu'on va en formation pour ça, pour se dire : il n'y a que là qu'on a ça. Je trouve que c'est un temps de recul important et puis qui est hyper, j'allais dire grave, mais qui est hyper important parce qu'on joue notre vie. C'est des moments importants de notre vie professionnelle. Enfin, on fait une bascule donc c'est le moment de nous mettre des trucs dans la tronche. Enfin, moi, je me rappelle mon formateur d'histoire communiste que je disais : "Waouh !" et après, on apprend à faire le tri des trucs, mais c'est, sans faire de prosélytisme non plus, mais j'exagère un peu mais c'est ce côté-là, sur le sens du métier. Et ça, je l'ai perçu dans la formation avec des intervenants extérieurs, avec quelques formateurs. Mais je pense que ce n'est pas... Mais je ne sais pas s'ils ont envie de faire ça, en fait, ou peut-être que c'est moi qui me raconte des histoires mais c'est moins... On en a discuté avec M. C'est vrai que le risque c'est qu'il y ait des extrêmes, des gens un peu plus machins qui le soient encore plus et ceux qui sont pas du tout. Mais moi, je trouve que quand on est là... enfin y'en a qui sont chasseurs, y en a qui sont machins, il y en a qui sont dans des yourtes, il y en a d'autres qui sortent de... On est tous différents mais ce qui nous unit, c'est qu'on a changé de vie, c'est qu'on y va pour du sens. Enfin, on n'y va pas pour aller se refaire chier dans un boulot. Enfin, je caricature un peu... je ne sais pas. Mais après, ça dépend des personnes aussi, hein ? Oui, je pense que c'est aussi assez personnel. Mais je trouve que c'est vachement intéressant et je trouve qu'un organisme de formation dans le paysage, dans l'agriculture aujourd'hui avec ce qui se passe, c'est impossible de faire... enfin, on ne peut pas être dans le déni d'un truc, quoi. Au moins de le débattre et c'est vachement plus intéressant que le groupe s'est vachement... On avait quelqu'un... enfin, c'était quelqu'un de complotiste, platiste carrément, ça a foutu la merde dans le groupe, il fallait que ça... - elle est partie d'elle-même - mais, pour le coup, ses discussions-là étaient inintéressantes alors que le groupe avait plutôt envie de débattre et c'était plutôt chouette de voir quelqu'un qui très dans la permaculture, tout ça, heurté aussi par des gens qui sont écologues et qui disent : "Mais on ne va pas tout faire d'un coup-là". Et les petits pas, de dire... et enfin d'être heurtés aussi dans ces pratiques, de dire en fait : "Oui, ça, enfin ce que je pense, je suis peut-être un peu trop loin." Je trouve que c'est intéressant et en groupe avec des expériences différentes et quand le climat est bon c'est... De toute façon, on le fera nulle part ailleurs... Enfin si, on va le faire avec des... ou alors dans l'entre-soi. Enfin voilà, j'ai retrouvé un endroit où, comme au collège, on est avec des gens différents. Enfin la mixité elle est là, et c'est rare parce qu'après on est entre nous dans des machins de reproduction sociale un peu partout. Bon, après c'est particulier, moi, ce que j'ai cherché mais c'est bon, c'est super ouais. Non, mais ça, c'est intéressant aussi cette dimension-là. Effectivement, il y a une réelle mixité dans notre groupe pour voir un peu les parcours des uns et des autres et je pense aussi que ça fait partie de la richesse de cette affaire. Oui, c'est puissant pour moi. Je dis à M. de... Moi, ce que j'ai vécu alors avec ce groupe-là, c'est... j'en ai fait des groupes, j'en ai fait des formations, des machins, j'en ai animés et tout... exceptionnel. Exceptionnel sur la diversité et la qualité de la relation. Après, c'est compliqué pour un groupe de formateurs d'avoir des gens comme ça. C'est... Je ne sais pas comment il faut faire.</p>	
--	--	--	--

			<p>J'ai un copain qui est formateur en psycho-sociale et tout ça. Je pense qu'au bout il faut sentir le truc mais au bout, c'est de se dire : on ne va pas vous pister. C'est le moment où le groupe prend en charge sa formation et va chercher ses trucs, il va chercher ce dont il a envie, sa ressource, ces trucs. Et ça peut paraître un groupe qui est pas organisé, qui est machin... mais si, c'est super organisé en fait. C'était chouette de vivre ça, ouais, ce truc qui est... qui est machin ou ça fait la fête ou je ne sais pas quoi mais c'est un truc ou ça vanne beaucoup, c'est beaucoup 3ème degré mais comment on ne peut pas être au 3ème degré quand on a changé de vie et qu'on a lâché tout ce qu'on savait faire pour se retrouver à gratter la terre ? Il faut quand même avoir un peu de dérision et de... Alors, c'est sérieux ce qu'on fait. On n'est pas non plus... Et je ne sais pas, les formations hospitalières et tout, mais ils doivent avoir encore plus de recul. Enfin, si c'est à un moment donné... Enfin voilà, on est là, on y est et on sait qu'on y est et on bosse. C'est chouette, ouais.</p>	
385 411	MFR	F CONV	<p>Des moments comme ça, avec un peu de liberté pour avancer sur des choses qui nous intéressent, je pense que ça a été loupé. Après, je ne sais pas comment c'était possible, le référentiel est trop peut-être ou il y a trop de trucs hein ? Et je ne sais pas comment... C'est ce que j'ai dit à M. : c'est un petit peu les... Il n'y a plus eu de régulation à un moment donné, alors pour plein de raisons et du coup je pense qu'on a perdu le fil, pas nous mais de ce truc-là en fait. Je ne sais pas comment l'expliquer, ce truc-là, mais je pense qu'on aurait pu aller plus loin, ouais. Après, est-ce que c'est l'endroit ? Ça serait peut-être après, je n'en sais rien. Il y a un réseau qui est là, enfin il y a... C'est chouette. Mais c'était... Moi, j'ai trouvé ça riche de regards, de regards les uns sur les autres tout ça. Après, c'était hyper déstabilisant. Il y a eu... on a eu des for... alors je ne sais pas comment... des formations de formateurs, des gens qui se formaient à la formation adulte. Waouh ! C'était dur pour eux, quoi. C'était... Et puis, du coup, avec le bagage de chacun, il ne faut pas arriver sur une réunion sur un truc égalité homme-femme en disant qu'on était un prédateur sexuel ou je ne sais pas quoi quand on était jeune en boîte ou parler de son expérience, qu'on était Tintin au Club Med ou je n'en sais rien. C'est ce qu'on a dit un peu dans les retours : c'est que les gens, il faut qu'ils en aient un peu sous la pédale parce que du coup ça ne va pas le faire. Moi, si on me demande de classer des trucs si c'est de la technique, des valeurs, des machins, tout ça, c'est compliqué aussi d'être formateur. Enfin parce que... Moi, je l'ai fait à la fac, après j'ai arrêté assez vite parce que je voyais bien que je n'étais pas dans le truc et qu'au bout d'un moment ça ne me plaisait pas et puis je voyais bien que... mais quand on parle de valeurs, de technique et de machins et qu'on veut classer des mots, il faut savoir exactement où ils vont parce que ça ne mérite pas le... Et avec un groupe qui fonctionne mais c'est la... c'est des rouleaux compresseurs et on a été cool. On n'a pas été méchant, c'était super bienveillant. Mais on ne peut pas passer une journée en se disant : le mec, il te dit : "Bon, il faut tenir la journée entière sur le truc." Non, enfin ton boulot à toi de formateur c'est d'en avoir plein, des caisses de machins et moi, les gens que je connais et qui sont formateurs, ils ont des caisses de trucs, des post-it et des machins et ils ont plein de trucs à te faire faire parce que, si tu ne fais pas un truc attendu, t'as un groupe, t'as quelque chose de vivant en face. C'est... Bon voilà donc on a été très vivant. Voilà, moi j'ai Adoré, ouais.</p>	

412 434	SIT INT	ENTRETIEN	<p>Il y a des entretiens individuels au début et un à la fin de la formation. Et une visite sur le stage. Et voilà. Alors peut-être que ça roulait et qu'ils disaient que c'était bon et tout ça, je ne sais pas. Moi c'est un retour que j'ai fait de suivi. J'aurais aimé avoir plus de visites de stage parce que je suis tout le temps à bavarder, à machiner et que ça m'intéresse, mais je trouve que c'est intéressant aussi d'avoir du retour parce que ce n'est pas sa famille, ce n'est pas ses amis, ce n'est pas le groupe, c'est de dire à quelqu'un où j'en suis. Enfin, c'est toujours marrant aussi de ce qu'on sort, de ce qu'on dit, de... voilà. Alors ça, c'est très personnel, je ne sais pas, je ne sais pas... Je me mets à la place aussi des formateurs et des gens, enfin sur les publics qui sont en face mais ouais, je pense qu'il... ouais. Si tu veux, on est sur la fin de formation, dans l'incompréhension là. Bah, nous, on a envie que ça s'arrête enfin parce que c'est la fin, c'est compliqué d'animer la fin d'une session de formation, mais on a passé un bon moment. Et puis, si tu veux, dans un bilan individuel qui était la semaine dernière, tu dis : j'aurais aimé faire ça, faire ça. Ma femme est instit et je lui disais : "C'est comme si t'es un gamin et que tu disais : je n'ai pas fait assez de poésie cette semaine et qu'on te met toute la poésie la dernière semaine." Nous, on est passé à autre chose. Enfin tu vois, une fois que t'as fait le bilan et tout, voilà, on a juste envie de se voir, de machiner etc et puis c'est long. Et puis on relâche aussi. Et la pression monte de pouvoir partir en entreprise aussi, tu vois ? c'est un truc un peu mixte de... C'est compliqué, je pense, à saisir ça aussi, qu'il y a des gens qui sont en stress, d'autres qu'on ne sait pas et qui ne l'ont pas dit et qu'ont rien et qui se disent : merde en fait, ça a été toute ma vie pendant 6 mois et ma vie sociale et tout ça. Moi, ça a été ma vie sociale aussi. Une partie parce que tu commences à rencontrer aussi des gens dans une région. Enfin voilà, c'est le boulot, c'est tout ça donc voilà. C'est tout ça un peu la boule de tout ça, ça va faire quelque chose de bien. Oui, mais c'est des transitions donc les transitions c'est toujours...</p>	LS DLM LS
435 442	MFR	ACCT	<p>Les activités à la MFR, je suis bon public. Je participe... tu vois, je peux me mettre dans le truc et que ça roule, avec toujours un petit peu le côté 2nd degré à chamberer un peu. Enfin voilà, moi j'ai envie de rigoler. Enfin, j'ai fait des trucs-là de rigolo avec une coach sur les systèmes de valeurs, faut choisir 13 mots après faut en choisir 3, enfin voilà, moi c'était se marrer. Je sais plus ce que c'était mais il y avait de l'humour, c'était vraiment... Je ne recherche pas l'humour mais moi j'ai envie de me marrer. Je ne veux pas me prendre au sérieux et de... ouais c'est d'être... Voilà, je peux faire les choses un peu des fois qui me paraissent... dans la bonne humeur si on se marre, moi, je n'ai pas de soucis avec ça et ça va être une bonne journée et tout va bien, y'a pas mort d'homme.</p>	LS
443 465	FOAD	R	<p>Pour les activités à distance, c'étaient des activités très très pénibles à la base sur le papier en fait et c'était... Chapeau à Eric qui a fait ça, c'est le formateur qui a fait d'un truc imbuvable, il en a fait quelque chose de vraiment... Je n'ai pas pris du plaisir, hein ? mais c'est passé, je pense, 3 fois mieux que si j'avais été en cours ou tout ça. Bah, c'est la qualité pédagogique du mec-là qui a mis ça en place, waouh chapeau ! Enfin, avec des tests, on revient, on machine, y'a des vidéos... Enfin moi j'ai eu, sur un truc... Alors voilà, moi, je suis pas du tout de ça : creuser des trous avec une mini-pelle à trouver savoir s'il y a le tuyau de gaz qui est jaune, qui est bleu, à combien de mètres et machin, j'ai eu tout juste. J'ai trouvé ça génial avec des tests et des trucs mais c'est un peu... il a fait</p>	

			quelque chose qui est proche de... j'ai repassé le permis du coup, ça c'était le truc le plus important de l'année aussi pour moi parce que c'est quand même bien pénible. J'ai fait 0 faute aussi, mais parce que l'algorithme permet de nous remettre toujours le nez un peu dans notre caca, de on ne sait pas les trucs, les lois, les machins, les feux rouges... enfin, les feux de code et il a fait un truc assez exceptionnel je trouve, au niveau pédagogique, de transformer un truc imbuvable, mais il faut connaître tous les organes de la mini-pelle, le godet, le machin et je sais même plus les trucs que j'ai oubliés depuis mais c'était super. Enfin voilà, pour le coup, une formation à distance qui... on n'a pas besoin de se voir, c'est un truc qu'on fait 2 heures et tout ça c'est... on est concentré, on est focus et c'est super bien fait. Enfin, j'imagine que tu as vu le truc ou comment c'était fait ? Franchement, je ne vois pas ce qui peut faire mieux le truc... alors peut-être sur des animations, aller chercher des trucs et tout ça. Franchement quel boulot ! En distance, il y avait une vidéo sur la classification des plantes ou j'sais pas quoi. Bon là, c'était soporifique, complètement. Après c'est complexe, c'est super dur d'être... Après c'est un boulot d'être intéressant et d'être... de faire sur le CACES, oui, c'était génial. Et de rendre un truc aussi... je ne dirais pas intéressant mais que ça passe et que ce ne soit pas pénible, c'était vraiment bien ouais, et puis on l'a tous eu.	
466 471	FOAD	F CONV	En formation à distance, c'était plutôt l'utilisation informatique. Après moi, je suis allé sur le truc de ressources : Walter. Moi je télécharge tout, je garde tout ça en ressources, c'est des trucs qu'on n'aura pas accès après. C'est des trucs plutôt bien foutu et... Enfin voilà, et sur du travail à distance, moi je me suis servi de ça. Ouais, je suis allé consulter à certains moments ce qu'il y avait dedans, les vidéos, les machins...	
472 478	SIT INT	PRODUCTION	L'activité Padlet avec les photos de stage, j'ai utilisé au début mais après... si tu veux... le premier stage, le 2ème stage, le 3ème stage et après tu bosses et puis... C'était sympa au début pour échanger, pour tout ça et après, non, pas fait plus. Je ne suis pas convaincu du book de photos, de trucs pour un patron tout ça. Enfin tu vois ? c'est comme le... c'est un boulot, c'est vraiment du contact. Et du coup, ouais au début et après non. Mais peut-être parce que ce n'est pas... C'est comme la ressource : quand il n'y a plus la stimulation, je pense qu'on passe derrière parce qu'on est passé à autre chose. Si on ne nous redisait pas, moi je n'ai pas le réflexe d'aller faire ça, tu vois ?	
478 500	SIT INT	RETOUR	Mais je trouve ça chouette au début, c'était chouette parce qu'en termes d'échanges, ça devait peut-être permettre aussi les échanges au retour de stage. Alors après, avec tout le côté... c'est là où je pense qu'il y avait peut-être un truc à faire mais c'est peut-être moi qui attendais ça, tu vois ? Le retour de stage, c'est un petit peu comment on s'est senti, comment... ? Parce qu'on est dans une reconversion professionnelle, ce qu'on a fait comme chantier, tout ça machin. Après, si on rentre dans le détail de la photo du gars qui a mis une vis de 15 machin... mais c'est hyper chiant parce que ça devient hyper technique et c'est hyper long et tout le monde s'emmerde en fait sauf le mec qui raconte au formateur qu'il a mis sa vie de 15, tu vois ? Donc il y a peut-être le côté technique et peut-être le côté entreprise, tu vois ? C'est peut-être dévolu à... Moi, j'aurais séparé peut-être... Après, moi, je sais que dans un groupe, quand t'as pas envie d'y aller sur l'ambiance, sur le groupe, sur machin ou sur comment les gens se sentent ou... Après, peut-être qu'il y avait des trucs aussi... y'a des gens qui ont fait... j'sais pas... y'a des trucs que je n'ai pas	

			perçus, c'était... dans le détail, ça devient... au bout d'un moment, tu ne l'écoutes plus, le mec qui te parle de sa planche et moi je vais parler d'un truc mais ça n'intéresse personne. Limite, on s'en parle en extérieur sur le temps informel, tu vois ? C'est finalement dans la manière d'animer ces temps d'échanges collectifs et moi, je trouve qu'il n'y en a pas eu. Il y en a eu au début avant le départ de stage, pas de retour sur comment on se sentait en formation, le groupe, tout ça, enfin tout le monde. Après, j'étais absent aussi 2 semaines avant un départ en vacances, tout ça donc voilà, peut-être que j'ai raté des choses aussi sûrement. Et après, je suis hyper sensible à ça et j'ai beaucoup fait ça en animant des trucs, tu vois ? de travailler sur l'auto-évaluation, sur le collectif, sur le dire à un moment donné, ne pas laisser quelqu'un aussi dans un truc. Après, je l'ai fait de manière informelle et ça a roulé mais formaliser ça, je pense que ça aurait été intéressant. Un peu plus. Je ne sais pas, ce n'est peut-être pas le but et pas le public. Je n'en sais rien.	
501 513	SIT INT	PRODUCTION	Je pense que c'est super le book, c'est chronophage. Je pense que c'est un super outil mais que c'est chronophage et je ne sais pas... Après, moi, je n'ai pas discuté de ça sur comment... parce que ce n'est pas ma place non plus. Ah oui, j'ai su, je pense, rester à ma place aussi parce que c'est... Si j'avais à le faire, ouais, je ne le ferais pas comme ça. Ce rapport à l'entreprise, le référentiel, enfin, tu vois sur un truc où... Mais après, y'a des entreprises, je pense, qui n'en ont rien à foutre et que... Mais de dire à un moment donné : "Je vous envoie des stagiaires", ce n'est pas rien non plus et c'est... Il y a des attendus, on est de la main d'oeuvre bon marché quand même. Enfin, ça leur coûte 0, tu vois ? La contrepartie, l'effort, c'est aussi peut-être de se positionner aussi mais je pense même sur la formation... enfin je ne sais pas, où en est l'UNEP ou des trucs comme ça mais c'est plutôt intéressant mais c'est là où le retour... Moi, ma chef d'entreprise, elle m'a dit : "Bon ! j'ai eu ton tuteur ce matin, il ne pouvait pas venir, il m'a demandé ce qui se passait..." Et voilà ! Pour moi, c'est léger. Après, moi, je tourne. Ils savent que je tourne. Peut-être qu'ils se sont concentrés sur des gens qui ne tournent pas et avec des effectifs tout ça. Enfin tu vois ? Moi je ne juge pas, je pose juste la question.	
514 516	SIT INT	ECHANGE	Les activités ou outils qui permettent de faire du lien, moi, je le fais. Enfin tu vois, moi je montre mes photos de muret, machin, c'est des photos sur les discussions ou des trucs que t'as faits ou de... enfin c'est vraiment propre.	
517 543	SIT INT	LIVRET	Après, je me vois mal arriver avec mon cahier de formation sur le terrain et en regardant des trucs tu vois ? Mais je pense que oui, la clef, c'est l'entretien préalable avec le chef d'entreprise et de bien préciser aussi les attendus et tout ça. Alors je ne sais pas, moi j'ai été capable de dire ce que j'aurais envie de faire et tout ça, est-ce que quelqu'un qui est un peu plus réservé ou qui découvre un peu plus le truc, peut clarifier les trucs, c'est peut-être cet accompagnement-là avec un truc assez simple, de dire : Bah voilà, ce que le cahier il fait... et puis t'en as des référentiels et des machins, t'en as des tartines, ça se déplie sur des feuilles A3... mais en langage simple, de dire : voilà les attendus au niveau du... Enfin je ne sais pas... savoir-faire, savoir-être, des postures, des machins, des trucs simples en fait. Peut-être, je ne sais pas. Parce que t'as ceux qui savent... Enfin moi, j'ai fait des entreprises même j'étais embauché, le mec ne connaissait pas mon nom même au bout de 3 mois parce que j'étais de la main	

			<p>d'oeuvre. J'étais des mains et des bras. Enfin tu vois donc là, bah oui c'est vrai que quand tu tombes sur une entreprise où dès le premier soir on te demande si ça va, tu te dis : "Putain, ouais, c'est super, c'est génial." mais ce n'est pas commun dans ce métier-là. Mais ça va venir. A partir du moment où tu commences à manquer de main d'oeuvre, généralement tu te poses la question : comment elle va ? Tu vois, des centres de formation, tu peux rentrer là-dedans aussi, je ne sais pas à quel endroit, de dire : Vous allez accueillir quelqu'un." je pense que ce suivi... Pour moi, tu peux enlever des modules, un peu de théorie, et je ne sais pas quoi et te concentrer sur l'accompagnement professionnel. Après, on était peut-être un groupe qui tournait un peu plus, qui avait déjà des projets bien définis et des gens qui savaient déjà... enfin tout le monde est en emploi après et puis là on est sur une pression inverse en fait. Enfin, même avec pas d'expérience, on va avoir du travail mais je trouve que c'est... Ouais, moi, si je mettais un truc un peu plus, je mettrais là-dessus, sur cette dynamique de... Oui, tu te professionnalise, t'es accompagné dans un truc où... Alors après, moi, je l'ai fait par étapes mais je me suis fait moi-même, j'ai fait la PSMP où tu sors de ta salle de spectacle, t'arrives dans un camion et tu vas faire du béton et du machin... jusqu'à aller sur 2 mois de formation rapide avec 3 semaines de stage, aller bosser enfin tu vois, c'est ce truc-là mais en 9 mois, moi j'aurais juste fait cette formation, j'aurais... je ne sais pas si j'aurais été aussi clair que ce que je te raconte là. Oui, ça concerne que moi, chaque expérience est toujours individuelle.</p>	
544 588	FORMATION	F CONV	<p>J'ai du soutien dans mon entourage, oui et non. Enfin ouais, la famille et tout ouais non super mais ma mère elle ne comprend pas, elle pense que j'ai dégringolé de l'échelle sociale, ce qui est drôle sur la représentation du truc. Mais elle a compris. Non mais ils sont contents. J'aime. Et puis après moi, depuis gamin, je suis de la nature, je suis originaire de Lozère et tout ça. Je faisais ça sans le savoir, paysagiste, je ne savais pas que ça existait. Donc, quand on me dit : "Il faut aller faire du mélange..." ou je ne sais pas quoi, mais je fais ça depuis que je suis gamin, de la tronçonneuse, du machin mais en amateur, en loisirs, en machin... Enfin, ça me faisait rire parce que c'était un peu Slumdog-Millionnaire, là où je sais pas si tu as vu ce film. Tu as vu ce film où il pose des questions et à chaque fois il a des expériences qui lui reviennent et il répond bien à "Qui veut gagner des millions ?" Mais moi y'a plein de trucs que j'ai fait. J'ai fait paysagiste sans le savoir mais en amateur. Et là, ça combine un peu tout. C'est génial donc oui, on me soutient. Et puis les gens qui me connaissent, ils disent : "Mais oui, on ne te voyait pas dans un bureau." Moi, je commençais à tourner en rond, j'avais l'impression d'être en prison quand je n'étais pas dehors, j'avais besoin de dehors. Donc oui, du soutien il en faut. Et puis du bon chômage parce qu'enfin moi, j'ai eu des réflexions, je sais plus si c'était un formateur ou pas, qui disait : "Putain, le prix de l'essence ou la taxe tout ça..." Oui, la taxe de l'essence, elle est reversée aux régions pour des reconversions professionnelles et payer des formations. Enfin, à un moment donné, c'est génial d'avoir ce système-là et... Une région, un Pôle Emploi... Enfin moi, j'ai une super conseillère qui... enfin, cet accompagnement-là aussi, enfin de Pôle Emploi... Après, oui, il va falloir se désinscrire, se réinscrire, machin, les chiffres et tout ça, waouh ! On est dans un pays... Aux Etats-Unis ou en Europe, il faudrait qu'on ait 3 boulots, 3 assurances et on n'aurait pas pu faire ça. C'est une chance de malade de ne pas avoir la pression</p>	

			<p>financière pour l'instant de ça. C'est aussi le calme... qui n'est pas le cas de tout le monde non plus. Ça ne se fait pas sans filet... sur un BP, je pense. Après, on peut être plus dans le dur, il y a peut-être des gens qui sont plus dans le dur. Un truc comme ça dans le dur, enfin oui, c'est dur, c'est encore plus dur, je pense parce que, disons, qu'en termes d'insécurité, parce qu'elle y est. On discutait de ça avec M.e mais ça peut vite partir en cacahuète sur une remarque, une réflexion, un truc... Faut être hyper... Et puis avec des adultes en plus, c'est hyper... c'est sensible. Et réellement, la logique de reconversion ça amène forcément de l'insécurité d'une manière générale donc, en plus, s'il n'y a pas de formes de sécurisation financière et cetera sur des besoins de base, forcément c'est quand même... Tu vois que je pense psychologique... alors je ne sais pas si c'est psychologique ou si c'est psychosocial ou je ne sais rien comment on appelle ça, c'est cet accompagnement professionnel dont on parlait, à un moment donné de se dire : si c'est d'être... t'es cadré là-dedans. Après, formateur là-dedans, je ne sais pas si je ferais. T'arrives pas juste en disant : je fais du paysage, je vais vous montrer comment on fait la brouette et le machin. C'est, à un moment donné, tu es avec des gens qui sont en train de changer de vie et c'est... Entre ceux qui sont incommandables ou qui ont pêté les plombs dans un boulot, mais c'est des trucs de fou et à la fois c'est hyper riche parce que c'est de digérer ton ancien truc qui est un échec, qui est un machin, de l'aigritude, les gens qui sont en colère, les machins ou ceux qui sont apaisés, qui sont machins... enfin, t'as une multitude d'émotions, de sentiments, t'as tout qui doit arriver dans la tronche... Et à la fois, c'est la vie, c'est la richesse, c'est... Moi, je trouve ça génial. C'est un bouillon de culture de malade quoi, c'est... Non, c'est... c'est... c'est cool. Mais je pense que ce garde-fou... après, je ne vois pas tout ce qu'ils font, les formateurs, de l'entretien, de machin... ce garde-fou, de fil de vie - tu parlais d'insécurité - je pense qu'il est hyper important quoi. J'ai pas eu besoin mais je ne dis pas qu'ils ne font pas, c'est juste que... C'est pas une critique mais c'est effectivement un besoin pour, quelle que soit la personne en formation, qui reprend quelque chose, c'est important.</p>	
589 601	FORMATION	ACCT	<p>Après la formation, j'ai rendez-vous le 13 pour voir les statuts d'une boîte d'un projet perso à la fois de conseils, de vente de séjours. Enfin voilà, j'ai bossé dans plein de trucs et de choses que j'ai envie de faire, que je peux faire. Donc ça, c'est plutôt sur du conseil, ça ne sera pas sur du service à la personne ou du paysage. Et j'ai rendez-vous le 14 sur la boîte où j'étais avant pour faire un petit peu le point et ce sera soit cette boîte ou soit de l'intérim pour l'instant. Après, s'ils me proposent un CDI là où j'étais avant, je ne dirais pas non. Plus sur une logique de salarié avec une activité complémentaire et une semaine de 4 jours, j'ai vu déjà avec l'intérim. J'ai dit : "Voilà, moi, si je viens, c'est 4 jours." et elle a dit : "Bon, on s'adaptera. Pas de souci." La formation a participé à mon développement professionnel et personnel aussi.</p> <p>Il faut garder des activités intellectuelles à côté. Il faut faire bosser son cerveau aussi. Je ne suis pas en train de perdre le langage, je ne perds pas les mots mais je sens qu'il faut stimuler le machin parce que... Il n'y a pas de charge mentale mais il ne faut pas avoir zéro charge mentale parce que sinon électrogramme plat.</p>	

Annexe 65 - Anthony

*** *Nom_Anthony *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_3 *DIPLOME_BAC3 *Formationsuivie_BP *POSTURE_Insertion

L	T	ST	VERBATIM	LIEN
1 19	PARC OUR S		<p>Moi, c'est Anthony Bedouet. Je réside sur la commune de Q donc juste à côté. Alors, c'est plutôt sympathique et pratique. J'ai plutôt un parcours dans l'industrie. J'étais responsable Production et Logistique "Approvisionnement" dans une usine de plasturgie. Je suis arrivé dans la région il y a 7 ans suite à une mutation industrielle. J'ai travaillé 31 ans dans la même entreprise et, fin 2020, j'ai souhaité changer de voie professionnelle et donc j'ai quitté l'entreprise. J'ai intégré la formation en septembre 2021 à la Maison Familiale et Rurale de Q. Je n'étais pas vraiment destiné à ça mais, dans mon parcours de réflexion il y a quelques mois où j'ai pris le temps de faire un petit peu le bilan, je me suis dit : pourquoi pas ? J'étais attiré par le végétal déjà depuis des années. Et puis, je me suis dit : pourquoi pas sauter le pas ? J'ai eu un entretien avec M. qui m'a plutôt botté et puis je me suis dit : allez, je me lance ! Voilà, en gros c'est ça. J'ai 53 ans. J'avais envie de faire quelque chose de plutôt en rapport avec la nature.</p> <p>Moi, au départ, j'ai une formation de pâtissier-chocolatier, rien à voir. Et suite à un problème de santé, j'ai arrêté mon métier et j'ai atterri dans l'industrie vraiment par hasard. Voilà. Et puis j'ai fait des formations tout au long de ma vie professionnelle. Et pour le plaisir, j'ai passé un diplôme aussi de projectionniste de l'audiovisuel, du cinéma, voilà. C'était juste pour le plaisir. Mais, tout au long de ma carrière, j'ai fait beaucoup de formations. Alors, pas mal en management, chef d'équipe, adjoint-responsable de production, responsable de production en logistique. Voilà un petit peu mon parcours professionnel mais c'est toujours resté dans l'industrie. Depuis une trentaine d'années. Mais voilà, j'ai plutôt un historique professionnel... enfin, j'ai fait beaucoup de management.</p>	
20 42	ACCT VISE		<p>Quand je suis entré en formation, j'avais une idée de création d'entreprise. Alors plutôt travailler seul ou avoir un associé. Et au fur et à mesure de la formation, comme on en avait parlé au début avec M., il me disait : "Tu vas voir. Peut-être que ton projet professionnel va évoluer au fur et à mesure de tes stages." Et puis, ça a évolué un peu. En fait, on m'a proposé un poste dans une entreprise adaptée près de la commune d'ici. Et puis, je suis en réflexion de savoir si je vais accepter le poste. Il y a aussi du management, hein ? parce que c'est plutôt un rôle de chef d'équipe ou chef de chantier. Mais moi, je veux être sur le terrain et je n'ai toujours pas abandonné mon idée de création. Voilà, je suis un petit peu, on va dire, entre 2 eaux. Mais pourquoi pas commencer un petit peu en tant que salarié et puis après bifurquer. Mais je ne suis encore pas sûr parce que je me suis vraiment éclaté dans cette entreprise-là et, enfin, c'est un public qui me convient. Bon voilà, donc ça évolue mais peut-être qu'il y aura un petit retour en arrière, je ne sais pas. Enfin je suis beaucoup... j'ai laissé un petit peu le hasard faire. Et les rencontres.</p> <p>J'étais impatient de commencer. Moi, ce qui me posait un petit peu problème, c'était surtout le groupe : savoir sur quel groupe j'allais, avec quel groupe j'allais évoluer pendant quand même 9 mois. Ce n'est pas une petite formation. Et puis voilà,</p>	

			<p>si les personnes allaient me convenir, si le groupe allait être cohérent ou plutôt sympa, tu vois ? C'est plus ça qui me posait question. Et puis, il s'est avéré que ça se passe super bien. C'était ça. Ce n'était pas la crainte de rentrer en formation, parce que j'en ai fait quand même. J'en ai fait un petit peu mais c'était... voilà, c'était plutôt l'appréhension de trouver un groupe cohérent où on s'éclate parce que c'est quand même... Voilà, tu fais ça parce que t'as envie de le faire, on ne te l'impose pas, ce n'est pas une formation imposée. Et puis, c'est une formation quand même assez longue, voilà. Même si t'as des phases de terrain, tu te retrouves quand même en cours avec des personnes pendant des semaines, donc autant que ça se passe correctement.</p>	
43	FOA D	F CONV	<p>Quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, je n'avais pas de crainte.</p>	
44 64	STAG E	F CHOIX	<p>Pour ma recherche de stage, alors moi, mes critères, c'étaient plutôt les petites entreprises dans un rayon, on va dire, de 20 à 25 kms maximum. En fait, je partais un petit peu de 0 parce que je ne connaissais pas les entreprises du paysage particulièrement et c'est là où est intervenu M. en nous donnant... Voilà, il a une bonne connaissance du terrain et puis de la région. Donc il nous a plus orientés par rapport à nos attentes. Et puis, en fonction de ça, moi je m'y suis pris assez tôt. J'aime bien anticiper les choses. Et puis j'ai... enfin bon voilà, il y a quand même une forte demande dans la région donc on n'a pas eu de soucis pour trouver les stages. Mais j'ai anticipé : mes 4 stages étaient trouvés, on va dire, dans les 2-3 mois après le début de la formation.</p> <p>J'étais tranquille, oui. Alors un petit retour en fait parce qu'au départ, on a un petit peu d'appréhension de trouver des stages. Parce que moi, j'étais dans le cas où je recevais des candidats. Et notamment, on avait un partenariat avec un lycée. Donc je disais aux élèves : Voilà, anticipez !" Tu fais tes demandes rapidement. Je m'aperçois que là, c'est un petit peu différent parce que, comme ça évolue au fur et à mesure de la formation, ce que j'avais choisi comme stage au départ, c'était plus vraiment adapté à ce que je souhaitais. Donc si j'avais un petit message à passer, c'est qu'il faut s'y prendre tôt mais pas trop tôt quand même.</p> <p>C'est important de se laisser la possibilité d'évoluer au fur et à mesure tout à fait. Mais moi, mon critère particulier, c'étaient plutôt les petites entreprises type entreprises familiales, quelques salariés, mais pas les grosses structures. J'ai donné, je voulais plus, en fait, non non, et puis je ne voulais pas, en gros, travailler à la chaîne. Je ne voulais pas. Je voulais de l'autonomie donc je me suis dit : peut-être dans les petites entreprises, ça sera beaucoup plus simple d'avoir une proximité plutôt que d'être noyé un petit peu dans la masse.</p>	
65 91	STAG E	R	<p>Les 4 lieux de stage différents, ça a été : le premier lieu de stage, donc il y avait 3 salariés + le dirigeant. Alors, c'était de la création. Là, c'était super. Franchement, j'ai passé 3 semaines au top, c'était mon premier en plus donc je partais un petit peu à l'aventure. Là, ça a été la découverte du milieu mais plus de la maçonnerie. J'en avais fait un petit peu avant mais, voilà. Le 2ème stage, je suis retourné là où j'avais fait ma PMSMT, donc je connaissais. Ils étaient 2, donc le salarié + le dirigeant. Là, c'était hyper familial, c'était hyper cool. Non franchement. Alors, il n'y avait pas d'heure pour finir le soir mais c'était très très bien, très bonne organisation, de bons professionnels. Le 3ème stage, je suis allé en entreprise adaptée. C'est ce que je</p>	

			<p>souhaitais. Donc là c'est pareil, ça s'est super bien passé, ils m'ont fait confiance. Et le hasard, c'est qu'en fait je connaissais le responsable parce que c'est lui qui intervenait sur le site où moi je travaillais. J'ai été bien reçu en fait. Ça, c'est bon, le hasard. Et le 4ème stage en fait, je suis retourné en entreprise adaptée sur le même lieu. Et c'est donc là où j'ai eu un entretien d'embauche et ils m'ont proposé un poste. Mais c'était... je suis retourné volontairement sur ce lieu de stage. D'ailleurs, j'avais annulé mon 4ème stage dans une autre structure parce que je souhaitais vraiment approfondir un petit peu là-bas, la connaissance des personnes, puis voir si vraiment ça me plaisait.</p> <p>Les activités que j'ai réalisées en stage, sur les 2 premières, c'était que de la création donc des murets, des dalles... voilà, des choses comme ça : pose de clôture... Et sur les 2 derniers dans la même entreprise, j'ai fait que de l'entretien donc tonte, taille, tronçonnage, débroussaillage. C'est plutôt cette orientation-là qui m'intéresse.</p> <p>Parmi ces activités, alors j'avais peut-être un peu plus de compétences dans la création. Mais j'ai plus d'attraits pour le végétal, donc tout ce qui est entretien, ça me convient très bien. Je n'ai pas envie de faire du béton toute la journée et puis de poser des pierres et des parpaings ça va, ou de la clôture ça ne m'intéresse pas. Non mais c'est vrai, ça ne s'arrête pas. Après, je sais que dans le groupe, il y a.... c'est ça qui est génial, plein d'horizons différents. C'est assez drôle et t'as des gens un peu comme moi, notamment Christophe que t'as reçu. Lui, il est orienté plus vers la créa et puis, résultat, il se retrouve à la ville de V à faire de l'entretien mais c'est vraiment le hasard, et aussi bien des rencOntres. Et puis de ses stages, de son stage.</p>	
92 100	STAG E	ACCT	<p>Il y a des éléments de cheminement personnel entre l'idée qu'on se fait d'un métier et puis finalement s'exercer, s'essayer dans le métier. Il y a des écarts. Et puis, c'est ce que je dis autour de moi, faut pas idéaliser le métier du paysagiste ou du jardinier parce que t'as quand même de fortes contraintes : t'es dehors toute la journée quand il pleut, quand... voilà. Alors, à priori, c'est un beau métier. Si tu travailles avec le végétal quand il fait beau, c'est top. Mais quand il ne fait pas beau, des fois, c'est moins top. C'est comme dans tous les métiers : t'as des avantages et des inconvénients. Ça permet aussi de... enfin, moi, ça m'a permis de valider mon choix. Et la formation, ça a été ça, je voulais valider quelque chose. J'aurais pu créer ma société sans vraiment de diplôme mais moi, ce que je voulais, c'était vraiment la connaissance du métier qui m'intéressait.</p>	LM
101 123	STAG E	F CONV	<p>Ce qui participe à ce qu'un stage soit réussi, moi, franchement, j'ai eu beaucoup de chance parce qu'on m'a fait confiance. Et puis j'ai travaillé en autonomie, alors notamment sur les 2 derniers stages. J'étais en autonomie quasi totale avec les personnes. Et puis moi, c'est ce qui me convient. Ce qui m'a aussi plu, c'est que dans les petites entreprises c'est vraiment diversifié. Tu ne vas pas être toute la journée à brasser du béton ou à tailler des haies toute la journée ou à faire de la tonte toute la journée. C'est très diversifié. C'est ce que je recherchais. C'est pour ça que je ne veux pas travailler dans les grosses structures. Et puis, les personnes que j'ai rencontrées, franchement, j'ai eu beaucoup de chance que certains. Ils ont eu moins de chances. Moi, j'ai... enfin, des fois, c'est aussi le hasard qui a fait ça.</p> <p>Ces personnes, c'étaient des personnes... Alors moi, j'aime l'humain alors, s'il n'y a pas d'humain, ça ne me convient pas. Alors notamment dans une entreprise adaptée. Moi, c'est ce que je te dis : c'est un genre de public qui me convient très bien. Alors, pas trop de social mais un petit peu et puis transmettre et être à l'écoute. Moi, ça me convient. Et puis les dirigeants, dans les entreprises dans lesquelles je me suis déplacé, ils étaient aussi dans cette optique-là. Ils mettaient en avant l'humain. Donc</p>	

			<p>moi, ça me va.</p> <p>Alors, c'est plutôt les salariés qui m'ont accompagné parce que, sur le premier, le dirigeant, ils étaient 3 mais lui, il faisait beaucoup de devis, il n'était pas tellement sur le terrain. Donc là, j'étais avec le chef d'équipe. Sur le 2ème, là par contre, comme ils sont 2, tout le monde était là. Lui, c'était le chef d'entreprise, il travaillait avec nous. Donc là, c'était vraiment... Il y avait un esprit d'équipe. Là, c'était pas mal, on voyait... Il était super compétent. Lui aussi il m'encadrait bien donc ça, c'était bien. Il me faisait confiance. Et puis, sur le dernier en fait, la première journée, il était avec moi et puis, la deuxième journée, je me suis un peu débrouillé. Il me donnait les devis et puis je me débrouillais avec les clients et avec les gars. Ils m'ont laissé tout seul tout de suite.</p>	
124 129	STAG E	ACCT	<p>Ah oui, tout de suite. Alors là, je peux te dire... Le premier jour, il y a un chef d'équipe qui était avec moi et puis il y en avait 2 qui étaient absents. Et puis, à partir du 2ème jour, je prenais le camion, je me débrouillais, il me donnait le devis, le lieu et puis je voyais ça avec le client. Bon, j'ai un petit peu... je ne vais pas dire que j'ai l'habitude mais je m'occupais aussi des clients là où je travaillais avant donc ça s'est bien passé. Et puis, si vraiment j'avais un problème, j'avais le numéro de téléphone du responsable. Je l'appelais et puis... enfin il n'y avait aucun souci</p>	
130 131	STAG E	F CONV	<p>J'avais un soutien au cas où. Je n'étais pas lâché dans la nature comme ça mais je partais le matin avec 2-3 gars et puis on se débrouillait.</p>	
132 139	SIT INT	EVALU ATION	<p>Il y a eu des bilans de stage qui ont été faits. Dans ces évaluations, ma manière d'évaluer ma réussite des activités et ce que disaient les personnes qui m'accompagnaient, il n'y avait pas d'écarts significatifs, voilà. Enfin même, je pense que je me sous-estime un petit peu, voilà. C'est toujours dur de se mettre en avant. Et puis c'est de se dire : c'est génial ce qu'on fait, quoi. Mais même, je... enfin clairement je lui avais dit : "Oui." Je ne lui ai pas dit : "Là, je ne sais pas. Peut-être que le critère est un petit peu haut par rapport à ce que moi je ressentais." Il m'a dit : "Non." Enfin, il était honnête. Mais on a toujours tendance à se sous-estimer un peu. J'ai été super satisfait en même temps d'avoir une reconnaissance de professionnels, c'est toujours... c'est bien, c'est valorisant.</p>	LS DLS LM LS
140 145	SIT INT	LIVRET	<p>Dans le livret d'alternance, il y a les grilles. T'as pour les bilans de stage et pour les évaluations.</p> <p>Je ne les ai pas utilisés aussi tout seul, mais j'ai... nous... enfin, lui, le chef d'entreprise, moi je leur ai donné le document et puis on l'a rempli ensemble après, en fin de stage.</p> <p>Il y a Q. qui est venu sur le premier stage et puis après c'était par phoning avec M. Les responsables, ils n'étaient pas toujours disponibles. Ces échanges-là, ils ont confirmé. Enfin bon, c'était toujours conforme.</p>	LM
146 159	STAG E	ACCT	<p>Le stage m'a appris sur moi-même. En fait, pour être honnête, moi, quand je suis parti de l'entreprise où je travaillais avant, je ne voulais plus faire de management. Je ne voulais plus... enfin, j'avais plus envie, j'avais tout donné, j'étais saturé. J'avais une équipe d'à peu près 50 personnes. Franchement, j'étais fatigué, j'étais usé et après ma période de repos, je me suis dit que, en fait, chasser le naturel, il revient au galop. Donc voilà, je me suis dit : peut-être que si je travaille tout seul, je vais un peu m'ennuyer. Même s'il y a les clients, tu vois ? Et je pense que j'aime ça, donc je me suis dit qu'en fait je dois être fait pour ça tout en conciliant aussi le terrain. Je suis quelqu'un de terrain parce que j'ai commencé sur le terrain aussi. Mais en fait, je me</p>	LS

			suis dit : stop, c'est fini. Et puis après, je me suis dit : ce n'est peut-être pas fini. Ça m'a permis de refaire un petit bilan. Alors, j'avais déjà fait un petit bilan pendant le travail et tout mais, d'être confronté à un milieu comme ça, je me dis qu'en fait j'aime ça. C'est... Pourtant, on ne dit jamais dire jamais. Quand je suis parti, j'ai dit : Jamais ! c'est fini ! C'est terminé pour moi. Et puis en fait, non. Mais il y a des gens qui sont faits pour ça aussi je pense. Un peu comme toi. Le relationnel c'est important, et pour moi, le relationnel, c'est super important. Surtout quand ça se passe bien, c'est top !	
160 164	STAG E	ACCT	Puis je pense qu'après t'es... Bon, quand t'as fait le tour d'une structure... enfin, tu vois, quand t'as fait le tour, un petit peu de tout ce que t'avais à donner, tu te dis : ce n'est pas facile de faire un choix, c'est pareil. Mais après, tu dis : non, je referais plus. Et bien, en fait, tu refais la même chose mais différemment. Voilà, c'est plus les mêmes personnes et puis les structures sont différentes. Les attentes sont différentes aussi.	
165 169	STAG E	ACCT	Je ne dirais pas que j'ai redécouvert mes compétences mais, en fait, je me suis dit : je suis fait pour ça, voilà. Pourquoi j'irais changer les choses alors que je m'éclate dans un truc que je vais peut-être faire ? Alors, peut-être que ça ne va pas se faire mais je pense que mes prochaines recherches ça sera plutôt dans l'encadrement d'équipes en paysage. En entreprise, ma recherche, ça va être essentiellement en entreprise adaptée.	LS
170 186	STAG E	ACCT	J'ai une approche différente et puis je les intéressais parce qu'avec mon passé industriel, des fois, pour mettre en place des choses, ça peut être intéressant pour eux parce que t'as beaucoup de... C'est des artisans la plupart. Des entreprises, c'est... je voyais des trucs, J'halluciniais. Non, parce que c'est encore... t'as encore une dimension agriculture un peu dans le métier du paysage. Mais moi, en fait, c'est ce qui m'intéresse, pas tout changer mais peut-être apporter des petites choses. Un peu d'éléments de structure et de process, ça ne fait pas forcément de mal mais à petites doses oui, parce que moi j'en ai bouffé à grosses doses. Mais une petite dosette par-là de temps en temps, d'organisation de choses mais pour améliorer, mais tout en restant dans l'humain tu vois ? Pas pour faire trimer les gens, c'est pas du tout ça, mais pour leur apporter un confort de travail. Parce qu'il y a des choses, il y a des petites choses quand même à améliorer. Le stage ne m'a pas particulièrement appris sur mes relations avec les autres. Je ne sais pas... Non, parce que je n'ai pas changé en fait. Non, je n'ai pas... Non non, je ne change pas, je n'ai pas envie de changer. Par contre, ce que j'ai découvert, c'est un milieu un peu différent. C'est plus un milieu agricole. Et les gens sont différents. C'est plus une culture professionnelle. Et puis, t'as aussi le contexte, hein ? T'es dehors, tu manges dehors. Enfin voilà, c'est un contexte complètement différent. C'est pour ça qu'en fait je trouvais que c'était différent aussi. Parce que tu ne réagis pas pareil. Et puis il y a de l'entraide aussi. C'est... enfin, ça me convient.	LM
187 214	MFR	R	Les activités de formation au centre de formation... Alors on fait soit donc cours en salle ou soit des travaux pratiques : TP en hangar ou à l'extérieur. Tout ce qui est théorie, c'est en salle, donc on a la chance ici d'avoir des bâtiments tout neufs donc ça participe aussi quand même au confort. C'est pas mal. Et puis moi j'ai trouvé que les formateurs étaient super impliqués. Enfin, ce n'est pas pour leur faire du flan-flan mais voilà, c'est ce que j'ai dit. D'ailleurs on a fait un petit bilan au bout de la première semaine avec M., moi ça a validé un petit peu ce qu'il m'avait présenté et puis ça a conforté mon choix. C'était pas	

			mal. Au fur et à mesure des mois, j'ai trouvé qu'ils étaient impliqués et pro. J'ai appris vraiment plein de choses. Alors, je ne te cache pas que les fins de formation, c'est toujours un petit peu long. Là, on arrive... On rentre après la dernière période de stage là, je pense que tout le monde serait resté en entreprise, ça aurait été parfait. Et puis, on sentait que c'était la fin. On avait quand même des compétences, il y avait beaucoup de choses qui avaient été mises en place. Et puis, c'est la fin. Il y a un essoufflement au bout de 8 mois, voilà, il est temps, je pense, de passer à autre chose. Mais dans l'ensemble tout s'est bien passé en théorie, le contenu était pas mal. Après, il y avait quelques... Voilà, je vais être honnête avec toi, il y avait quelques modules qui me paraissent un peu longs, CV tout ça. Enfin, je connaissais un petit peu donc je comprends que, pour certaines personnes, ça peut être utile, mais passer 3 jours sur les CV, je trouve que c'est un peu long, voilà. En cours théorique, sinon ça se passait bien, les cours étaient bien. Alors c'était pas mal, les TP. Ça se passait très bien. Bon, avec Y. c'est top. Après, moi, ce que je regrette, c'est qu'on n'ait pas trop de chantiers extérieurs, tu vois ? J'aurais aimé avoir des chantiers extérieurs un petit peu plus. Alors, il y en a en entretien mais je sais qu'en création c'est plus compliqué, ça c'est sûr. Et puis, il ne faut pas marcher sur les plates-bandes non plus des paysagistes, des professionnels. Mais peut-être avoir un partenariat, je ne sais pas, avec la mairie, avec les trucs comme ça parce que je sais qu'ils ne font pas trop de créa dans certaines mairies. Mais après, faut les encadrants, faut du matériel. Je sais que ça ne doit pas être simple à mettre en oeuvre. Et puis, les attentes sont différentes suivant les personnes donc, de toute façon, tu ne peux pas contenter tout le monde. Mais sinon non, ça s'est super bien passé, voilà. Et puis, je te dis, il y avait de l'entraide dans le groupe. Je pense que le niveau du groupe cette année était pas mal. Donc voilà, en fait, sur tout ce qui est contenu de formation, moi, ça s'est plutôt bien passé.	
215 222	MFR	F CHOIX	Sur les activités, sur les contenus, ce sont des choses qui me semblent importantes et pertinentes pour ma pratique professionnelle derrière. Tout ce qui était avec M. : taille raisonnée, tout ça, c'est... D'ailleurs, j'ai passé mon évaluation il y a une heure là et je lui disais que si j'avais un truc à retenir, c'est ça : c'est la période de taille. On a fait un peu de biologie végétale, c'est intéressant de connaître les végétaux. Tout ça, c'était... Enfin moi, j'ai appris vraiment plein de choses parce qu'en fait, c'est ce que je lui disais : je taillais chez moi et c'est moi qui décidais de tailler la plante alors que, la différence maintenant, c'est que c'est la plante qui me dit quand est-ce que je dois la tailler. C'est quand même que j'ai appris quelque chose.	
223 230	MFR	F CONV	Il y a eu une petite évolution. Donc je me dis : ça a été quand même plutôt pertinent de faire la formation. Et puis voilà, donc l'orientation... Et puis moi, ce que je trouvais intéressant, c'est que M. il a une bonne connaissance du maillage professionnel de la région donc il nous a orientés vraiment sur les entreprises où lui il avait l'impression que ça allait nous convenir. Et ça, c'est top ! parce que les entreprises, il y en a quand même beaucoup... Tu peux tomber sur des entreprises qui ne te conviennent pas du tout. Donc le but, ce n'est pas de faire 3 jours puis de partir. Mais non, autrement, au niveau du contenu de la formation, je trouvais ça pas mal. Ouais, je te dis, après c'est normal, il y a un essoufflement sur la fin. Ça, c'est tout à fait logique.	
231 233	MFR	ACCT	Je ne sais pas si la formation m'a appris sur moi-même. Non... je ne vois pas trop. Non. Je sais que c'est la dernière formation longue que je vais faire, ça, c'est sûr, parce que... ça, c'est certain. Enfin, je te dis, ça s'est bien passé donc c'est le top. Je suis	LS

			content.	
234 239	SIT INT	ENTRE TIEN	On a fait un bilan à la fin du premier stage et on faisait un petit bilan avant de partir en stage, voilà. Sur les autres stages, on n'a pas fait de bilan. Enfin si, on faisait un bilan mais un bilan collectif. Ce n'est pas un bilan individualisé. Au retour de stage, on faisait un petit bilan : on se passait des diapos, des trucs, on expliquait un petit peu ce qu'on avait fait pendant les stages. Et puis un petit bilan aussi de l'environnement dans lequel on évoluait, si ça s'était bien passé, mal passé... voilà. Au niveau de l'accompagnement, c'était ça, le bilan.	DLM
240 265	SIT INT	PROD UCTIO N	On a diffusé des photos sur Padlet. Mais ça c'est pareil, je pense que ça s'est un petit peu essoufflé sur la dernière... Enfin, je regardais de temps en temps, il y a eu de moins en moins de photos de déposées. Mais ouais, j'ai participé à ça. C'est quelque chose d'intéressant. Je trouve que c'est bien, ça permet de mettre un petit peu en commun toutes nos expériences et puis de voir un petit peu les réalisations qu'on a effectuées. Et puis, pourquoi pas ? l'avantage de faire un petit bilan comme ça, c'est qu'il y a des gens qui ne savent pas où aller... enfin, qui avaient encore des incertitudes et ça peut aider un petit peu à les orienter dans leurs choix. Ça leur permet de voir les activités qui sont possibles dans les structures. Et puis de mettre en commun un petit peu nos réalisations, je trouve ça sympa. C'est vrai qu'on en a parlé beaucoup au début et puis, au fur et à mesure... Et puis, c'était quand même assez soutenu. Arrivé en milieu de formation, on a quand même pas mal de choses à faire et puis les évaluations ont commencé, donc je pense qu'on a priorisé aussi les évaluations, les UC et moi j'avais des UCAR à faire. Enfin ça fait quand même un petit peu de boulot. Donc je pense qu'il y a aussi ça. On avait un site... Alors c'est Padlet, je ne sais pas si tu connais ? C'était dédié à tout le monde mais si, ça servait aussi pour les évaluations, ça servait pour les 2. Mais après, quand tu fais des photos, soit tu t'en sers pour les évaluations, soit tu peux aussi les mettre sur Padlet. Mais c'est vrai qu'enfin, au bout d'un moment, moi je les gardais pour moi. Et puis, je les partageais peut-être pas assez mais je pense que c'était inconsciemment que je ne le faisais plus. Mais je pense que c'est un truc qui est pas mal. Enfin, c'est à conserver. Et puis ça fait une trace vraiment sur quelque chose de dédié. Pour la différence, c'est pas mal, oui. Et puis, pour certains, M. sortait des éléments, une sorte de badge qui disait que telle compétence avait été acquise. Bon ça, je n'étais pas hyper fan mais bon, après, ça peut toucher certains. Mais ouais, c'est bien de le faire. Mais ça n'a pas été un critère pour moi. Moi, c'est surtout l'échange avec les autres membres du groupe pour savoir ce qu'on avait fait et voir leurs réalisations. Tout était centralisé, je trouvais ça pas mal. Puis ça permettait aussi d'alimenter un petit peu sur la taille raisonnée, sur l'environnement... C'était un support aussi pour M. Je trouvais ça pas mal.	LS LM DLM LS LM
266 293	FOA D	R	Sur la formation à distance, on a eu quelques petits modules de reconnaissance végétale. On avait un petit travail à faire, notamment vendredi dernier, un petit travail sur les vivaces. Donc ça tournait surtout du végétal. Et puis on a eu un gros pavé là sur l'évaluation CACES : la mini-pelle, l'AIPR. Là, c'était topissime là, ce qu'il avait fait avant... enfin, je ne le connaissais pas, Eric apparemment qu'il s'appelle. Ça, c'était génial. Et puis je trouve que c'était beaucoup plus intéressant de le faire en individuel qu'en collectif parce que je ne pense pas au collectif. Enfin, y'en a certains cela aurait été plus compliqué alors que t'étais tranquille à la maison, tu pouvais prendre le temps. Et puis moi j'ai trouvé ça hyper ludique. Franchement, c'était top.	

			<p>Ouais, c'était hyper bien.</p> <p>Sur les jours où j'avais ces formations à distance moi, je commençais tôt le matin quand mon petit garçon était parti à l'école, je commençais dès le départ. Enfin, je n'attendais pas parce que... voilà. Et puis si ça durait 3 heures, ça durait 3 heures. Si ça durait 5 heures, ça durait 5 heures. Mais j'aimais bien m'y prendre tôt et puis valider ça rapidement, donc voilà, je restais devant mon ordi jusqu'à temps que j'ai fini. Parce que je suis comme ça. Bon, après, il y a des gens qui vont faire ça différemment. Mais moi j'aimais bien commencer tôt le matin. Je te dis : on était tranquille. Donc moi je prenais beaucoup de notes, voilà. Il avait des petits contenus qui étaient super bien et puis après, en fait, quand on a passé le CACES, je me suis dit : franchement, le boulot qu'il avait fait, ça nous a mis en situation tout de suite, voilà. Enfin tout le monde l'a eu. Donc moi je m'organisais comme ça le matin... enfin, surtout le matin parce que ça durait... En général, c'était donné pour la journée mais ça durait toute la matinée. Ils nous laissaient le temps, il n'y avait pas de souci et puis on se connectait. Et puis, si on avait besoin d'un support, d'aide, on envoyait un message. Alors, ça dépend qui était présent, soit c'était Y. ou M. ou même Q.. Enfin, il y avait toujours quelqu'un. Et puis, si on ne cliquait pas... Une fois, c'est arrivé parce qu'en fait, moi, j'ai eu le COVID et justement, pendant une journée à distance, je n'étais pas bien du tout et je me suis connecté mais, au bout d'un moment, j'ai dit : j'arrête parce qu'enfin ça n'allait plus. Et Anthony m'a appelé pour me demander : "Est-ce que ça va ? T'as un problème ?" parce qu'en fait, il n'y a plus de connexion. Oui, donc il m'a appelé et j'ai dit : "Non, là j'arrête parce qu'enfin je n'étais vraiment pas bien." Il m'a dit : "Oui, t'inquiète pas pour le temps. Et puis tu le referas plus tard." Et puis, c'est ce que j'ai fait : j'ai fini tout ça, mais on sent qu'il y avait un suivi donc ça, c'était quand même super intéressant.</p>	
294 297	FOA D	F CONV	<p>Moi je veux dire, c'est que voilà, on peut dire : "Tiens, si t'as besoin d'aide, tu m'envoies un message." Et puis en fait tu ne réponds pas tandis que là, j'avais envoyé un message à Y. et il m'avait répondu.</p> <p>Je sentais que sur les temps à distance, on n'était pas tout seul finalement. Il y avait toujours un support, il y avait toujours quelqu'un.</p>	
298 307	FOA D	ACCT	<p>Ces temps à distance, ça m'a appris sur moi-même. J'ai bien aimé ces temps de repos, c'était pas mal. Ces temps où tu apprends tout seul, j'ai trouvé ça bien. En plus, t'en n'a pas beaucoup. Tu vois ? il y avait 35 heures en tout, ça faisait 4 jours et demi ou 5 jours. Dans une année, ce n'est pas énorme. Et puis, c'était le bon moment, je trouve et puis l'activité était bien, enfin ça a été bien conçu. 35 heures c'est pas mal, c'est suffisant, quelques jours dans l'année c'est bien.</p> <p>Il n'y a pas besoin de plus. J'aime bien le présentiel, moi. C'est quand même mieux parce que, que des cours en distanciel, au bout d'un moment, c'est plus au bout de 8 mois que tu t'essouffles, c'est bien avant. Et puis le distanciel c'est bien, faut avoir de la connexion, faut... enfin voilà tu peux avoir des aléas quand même. Et puis en distanciel, c'est bien. Enfin tu vois les personnes. Tu te lèves. C'est pas mal.</p>	LS
308 320	SIT INT	RETOU R	<p>Les activités qui permettent de faire le lien entre les différents lieux de formation... ça se relie ensemble parce qu'en fait, quand on revient, on en discute, on fait quand on fait les bilans, tout ça. Le lien se fait surtout quand on échange ensemble, voilà. Tu peux, tu peux aller... Ce qui est pas mal aussi, c'est que t'as Walter, tu peux aller, t'as des supports de cours... Si t'as omis quelque chose, t'y vas. Mais je pense que tout ça, ce lien-là, se fait surtout à la MFR en présentiel.</p>	LA

			<p>Ce n'est jamais arrivé sur le lieu de stage qu'ils posent des questions sur ce qu'on voit à la MFR. Ça n'a jamais été... Peut-être une fois avec mon premier stage là mais autrement... Et puis encore, je ne sais même pas parce que... Non, non, on n'a pas vraiment... on n'avait pas vraiment échangé dessus. Mais tu sais, c'était assez dense. Quand on partait en chantier, t'as pas trop le temps de discuter non plus. Un petit peu mais non non. Et je ne sais pas s'ils ont une connaissance. Alors si, j'ai retrouvé un apprenti qui se trouve ici donc on discutait un petit peu sur le lieu du chantier mais autrement non, on avait quand même pas mal d'activités à faire. C'est vrai qu'on n'a pas tellement échangé sur ça sur l'année.</p>	
321 329	FOR MATI ON	F CONV	<p>Dans mon entourage, mon projet de reconversion, moi j'avais déjà anticipé mon départ de l'entreprise. Je l'avais anticipé un an avant donc j'étais déjà dans une démarche... Alors, je ne savais pas trop ce que j'allais faire mais je savais que j'allais faire une reconversion professionnelle donc il n'y a pas eu de surprise particulière. Et puis j'avais, je te dis, j'avais changé déjà échangé avant donc non, ça s'est plutôt bien passé. Il n'y a pas eu une grosse surprise dans mon entourage de mon retour sur le terrain à travailler dehors toute la journée. Voilà, ça s'est bien passé.</p> <p>Ils me soutiennent bien sûr, oui. Alors mon épouse, plus elle, ce qui l'intéresse, c'est plus que je sois salarié que chef d'entreprise pour te dire clairement. Mais voilà, c'est comme ça. Mais voilà, autrement non, non, mon projet professionnel... Enfin, j'ai été soutenu.</p>	
330 340	FOR MATI ON	ACCT	<p>Il y a débat sur l'entreprise adaptée à La maison, oui c'est bien, c'est intéressant. Oui, il y a un petit peu de débat mais, en dernier lieu, je choisirais, c'est moi qui ferais mon choix. Mais c'est pour ça que je suis encore un petit peu dans l'incertitude, savoir exactement ce que je vais faire. Je n'ai pas pris la décision. S'ils me disent : "OK, on y va.", j'irai. Mais j'irais pour un temps donné. Je prendrai un CDD de 6 mois pour un petit peu voir comment ça se passe et puis je verrai comment ça va évoluer, on verra bien. Parce que moi, j'ai commencé tôt ma carrière, il ne me reste pas non plus encore 25 ans à faire. Dans mon entourage, ils me disent de ne pas m'embêter à faire des investissements. Enfin voilà : travailler le samedi-dimanche, peut-être faire des heures et tout mais, en fait, j'aime ça, donc je me dis qu'il me reste encore 7-8 ans à bosser, voilà. Je ferai un petit peu ce que j'ai envie de faire quand même. Mais ces 2 vies complètement différentes mais, en tout cas, déjà j'ai des projets. C'est déjà bien.</p>	LS
341 358	FOR MATI ON	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement professionnel, oui. Dans la connaissance du milieu, du végétal... Je ne parlais pas de zéro mais quand même c'est une progression. Enfin, je veux dire qu'en 9 mois, c'est une progression quand même énorme. T'acquiesces une connaissance, enfin c'est pour ça que je te disais que, moi, mon souhait, c'était ça : avant de créer quoi que ce soit, c'était de connaître la profession. Parce que moi je trouve ça hallucinant de pouvoir créer sa société sans avoir de diplôme. C'est quand même incroyable. Moi, je n'ai pas envie de vendre du rêve à des personnes en faisant n'importe quoi chez eux. Parce que tu intervies quand même dans leur vie intime, dans leur jardin. Des fois, ils connaissent plus les plantes que toi tu les connais, dans leur jardin donc... Et voilà, moi, c'est surtout le rôle de conseil. Avec ce qu'on a appris en formation, tu peux te permettre de te dire qu'au bout de 9 mois, tu peux quand même prodiguer quelques conseils aux clients alors que si je n'avais pas eu la formation, j'aurais pu pratiquer mais avec une méconnaissance totale du milieu. Et ça c'est un... C'est ce qu'on échangeait avec M. : ça, pour moi, c'est énorme parce que le cheminement, la progression qui a été faite</p>	LM

			en 9 mois, c'est quand même conséquent. Par contre, tu vois, c'est ce que je lui disais : 3 semaines de stage, ça passe super vite en entreprise et moi, je reprendrai pour rallonger une petite semaine mais peut-être que dans 4 semaines : "Ah peut-être une semaine de plus, c'est pas mal..." La 1ère semaine, t'as la première découverte un petit peu des personnes. La 2ème semaine, t'es un peu plus à l'aise. Et puis, la 3ème semaine, t'es carrément immergé dans l'entreprise. Quand ça se passe bien. C'est pas mal, 4 semaines. C'est pas mal.	
359 362	STAG E	F CONV	4 périodes, ça permet aussi d'avoir 4 structures, ouais. Mais c'est... Quand ça se passe bien, 3 semaines ça passe vite mais, quand ça ne se passe pas bien, je pense que 3 semaines ça doit être long. Donc... Mais c'est comme ça, voilà, c'est moi. C'est juste... j'émets juste un petit souhait pour les futurs.	
363 375	SIR	ECHE	Pour le côté développement personnel, je ne sais pas, je n'en sais rien. Pour d'autres, peut-être ouais. Je ne sais pas... Alors, si je parle pour mon cas, ça n'a pas changé grand-chose en fait. Mon développement personnel, non. Enfin, le rapport aux autres, tout ça, ça n'a rien changé du tout. Mais peut-être que, pour d'autres personnes, peut-être que oui. Après, ça dépend de qui tu es au départ, de ce dont tu as besoin. Enfin, il y a plein d'éléments donc c'est... mais moi je trouve que c'est un groupe qui était super bien. C'était hétérogène et puis ça va de 22 à 54 avec des horizons complètement différents, et je trouve que c'est assez... Franchement, c'était super cool. Il s'est créé un petit réseau, je pense que c'est important, voilà et ça a permis de faire ça, donc non franchement c'est... Enfin, moi, je recommanderais la formation, ça c'est sûr, si on me demande. Parce que moi, je suis vraiment parti comme ça à l'aventure voilà. Je ne connaissais personne qui avait fait une formation ici, je ne connaissais même pas la Maison Familiale. Je passais devant souvent parce que j'habite ici mais je ne savais même pas trop qu'ils avaient du paysage dedans, je pensais que c'était plus vers l'équitation, les choses comme ça. Franchement, je suis parti de zéro.	LS LA LM
376 386	FOR MATI ON	F CONV	J'ai découvert cette formation parce que j'ai regardé sur internet. Je me renseignais juste comme ça pour voir s'il y avait des formations dans le paysage et, par hasard, j'ai trouvé sur le site de la MFR qu'il y avait une formation qui se déroulait à Q. Je me suis dit : on va aller voir. Mais c'est vraiment... c'est pas le relationnel hein ? c'est vraiment la recherche. Je pense qu'on a fait le tour. Je te le dis : moi, je viens ici avec plaisir tous les jours. Et puis le cadre de la formation dans une nouvelle structure comme ça toute neuve, je trouve le cadre plutôt ludique. Enfin c'est agréable, voilà. Je pense que dans les anciens bâtiments ça devait être un peu différent : les salles c'étaient plus des salles un petit peu anciennes, mais là c'est clair et puis il y a la végétation autour. Enfin le cadre est super sympa et puis moi, j'ai la chance d'être à 2 minutes. Et là, c'est top. Parce qu'il y a des gens qui viennent de loin, ils viennent de Lorient et passer des heures dans les transports, c'est quand même pas pareil. Non non, belle structure et des formateurs plutôt pros.	

Annexe 66 - Gauthier

**** *Nom_Gauthier *Sexe_M *Age_2029 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_DNB *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

L	T	ST	VERBATIM
1 30	PARCOU RS		<p>Je m'appelle Gauthier Couturier, j'ai 23 ans. Pour l'instant, j'habite à Evin mais c'était juste pour le temps de la formation. Avant ça, j'étais cariste, donc j'ai passé mes CACES 2, 3 et 5. J'ai fait un peu d'intérim, en fait des missions assez courtes donc c'était soit la semaine soit pendant un mois maximum et puis après je changeais. Et puis après là, à un moment, je voulais arrêter d'être cariste donc je suis allé voir la Mission Locale. On m'a proposé de faire un chantier d'insertion avec ACTA sur Auray et là, vu qu'on était avec des débroussailleuses toute la journée dans les chemins de randonnée, tout ça, j'ai décidé d'aller plus loin dans le métier.</p> <p>Et puis après, justement là-bas, ils m'ont parlé de formation "Paysagiste" et tout ça. Donc après, ils se sont renseignés, donc soit il y avait à Kerplouze soit ici à Q. De ce qu'ils m'ont dit eux, c'était beaucoup plus réputé et puis, au final, les gens qui sortaient de formation connaissaient plus le métier que ceux de Kerlouze, on va dire. Et puis niveau financement, Kerplouze ils m'ont dit que c'était - je sais pas comment dire ça mais je n'étais pas vraiment sûr d'avoir le financement, donc jouer la sécurité. Après, Kerplouze, ça aurait été bien parce que j'habite à côté mais bon c'est une structure de formation, c'est un lycée pro. Après, c'est peut-être une formation qui est peut-être moins large sur le métier... je ne sais pas, je ne connais pas.</p> <p>J'ai le brevet des collèges, c'est tout.</p> <p>Quand je suis entré en formation, je connaissais un petit peu le métier, surtout l'entretien parce que j'en faisais mais après il y a eu la création que j'ai appris à connaître. J'ai fait mes 3 stages, on va dire, en création donc je sais que je ne ferais pas ça. Ce n'est pas... Donc, on a 3 stages en création mais en fait non. Pour être sûr. Et puis, mon dernier stage j'étais en mairie, donc services techniques en espaces verts et là très bien, donc j'espère pouvoir être en mairie aussi, espaces verts, pour m'occuper de la ville. Je préfère cette dimension-là. Après, je ne sais pas si en espaces verts en mairie, il y a plus d'entretien que de création. Peut-être que sur les petites communes, il y a plus d'entretien et dans les plus grosses, ça peut être un peu plus... Je ne sais pas</p> <p>Avant d'entrer dans la formation, je suis assez jeune donc la formation ça ne faisait pas si longtemps en fait que j'en étais sorti. Après, j'avais hâte quand même de venir parce que j'avais fini mon contrat à l'ACTA et directement après je crois que j'avais... 2 semaines après, je suis venu ici directement. Ça faisait quelques années quand même que j'avais quitté les études mais ça va. Au début, je me disais que ça allait et puis, en fait, après être parti en stage, retourner sur une chaise, c'était quand même complexe et plus difficile après en fait.</p>
31 35	FOAD	F CONV	<p>Quand j'ai su qu'il y avait de la formation à distance, ça me dérangeait pas du tout. Après, vu que je n'avais pas d'ordinateur, j'ai quand même demandé si on pouvait le faire sur le téléphone et tout ça. On m'a dit que non. Du coup, la</p>

			MFR m'a prêté une tablette donc ça va, c'était que sur 4 jours je crois... 5 jours. Donc, ça ne m'a pas dérangé. Enfin oui, parce que c'est vrai que sur le téléphone, c'est un peu... enfin ça pourrait, mais c'est un peu petit pour suivre les machins...	
36 51	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, j'ai fait 4 stages différents. Pour mon premier stage, j'ai cherché sur internet en fait, hein ? J'ai marqué "Paysagiste" "Auray" donc j'habite à Auray donc au début. Je voyais un peu tous les noms, je les appelais un peu tous parce que j'étais quand même assez tard on va dire. Je ne m'y suis pas pris trop en avance non plus. Le premier stage, c'était fin-octobre je crois, ou début-novembre ou un truc comme ça. Parce qu'on avait fait 6 semaines de formation au début et ensuite on est parti en stage.</p> <p>Ça n'a pas été compliqué de trouver, juste de faire les bonnes recherches et oser appeler et puis se déplacer si besoin. Je n'avais pas fait les démarches avant parce que je n'y pensais pas vraiment et parce que ça paraît loin. Je me disais que j'ai le temps. Voilà c'est ça : ça paraît assez loin, j'ai le temps et puis, au bout d'un moment, ça se rapproche.</p> <p>Mon critère de recherche, c'était la proximité. Enfin, je regardais à proximité, et puis après, de ce qu'on me disait ici parce que souvent les boîtes sont connues par la MFR. Donc je demandais ici ce qu'ils en pensaient. Mais après mon 3ème stage, je l'avais fait dans une entreprise qu'ils ne connaissaient pas, donc j'ai pu leur dire comment ça s'était passé et tout ça. J'ai ramené des éléments d'info.</p>	
52 67	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai faites dans les différents stages... Mon premier stage, c'était chez Ame-Nature donc c'était création, chainette, béton, enduit... J'ai poussé pas mal de brouettes de béton, c'est sûr... engazonnements, préparation d'un potager, plantations... C'est un peu ça en fait mais c'est vraiment surtout de la création.</p> <p>Le 2ème, c'était... Là, par contre, pour mon 2ème, j'étais en entretien. Parce qu'en fait, j'étais en arrêt maladie pendant 2 semaines mais, pendant une semaine en fait j'étais en entretien. Donc j'ai fait des tailles de haies... que des tailles de haies en fait. Pendant la semaine où j'y étais, on a enlevé de la mousse sur des pavés, fait des tailles de fruitiers... Oui, c'est tout. Bah, pendant une semaine, ça passe vite, oui. Et après, le 3ème, je ne sais pas... ça devait être déjà en mars je suppose. Oui, justement, voilà j'avais fait donc un dallage donc sur tout le tour d'une maison. Puis on a fait un peu d'engazonnement. C'est vrai que ça a duré quand même assez longtemps, donc on est resté quand même longtemps donc on est resté longtemps sur le chantier. Il y a de quoi faire quand même : de l'engazonnement, préparation du terrain donc voilà. Le dernier, c'était en mairie. Donc beaucoup d'entretien d'espaces verts donc... Non, je n'ai même pas eu une taille de haies parce que ce n'était pas la saison. Donc beaucoup de rempotage de rosiers. Après, on a préparé les jardinières pour la saison, donc débroussaillage, donc les trucs assez basiques, on va dire, d'une mairie.</p>	
68 80	STAGE	F CHOIX	<p>J'ai préféré le débroussaillage, tonte, plantations, c'était pas mal. C'est vrai que moi, j'aime bien quand ça change souvent, donc la mairie c'était un peu parfait parce que ça peut changer pas mal de fois dans la journée. Le chantier où t'as tout un dallage autour, tu restes plusieurs jours dessus, parfois 2 semaines.</p> <p>Pour moi, l'entretien c'est plus facile parce que j'avais déjà fait quand même quelques mois avant donc je maîtrise davantage. Bon après, la création, s'il faut en faire, j'en fais, hein ? Ça va, pas de problème mais ce n'est pas ce que je préfère.</p>	

			J'ai le sentiment d'être moins à l'aise parce que c'est peut-être d'en avoir moins fait en stage. Enfin... en stage, c'est surtout parce que j'étais observateur vu que c'était de la maçonnerie. Ils te laissent peut-être moins faire dans les activités parce que, si tu te trompes et que t'es le stagiaire, faut tout casser et recommencer après. Ça a un coût quand même. Donc ils te laissent moins faire les activités en créa alors qu'en entretien t'as plus de possibilités de faire toi-même. C'est aussi peut-être plus sympa, oui. Ils se disent que ça repousse...	
81 87	SIT INT	EVALU ATON	Il y avait des écarts entre les évaluations du tuteur et ma perception de ma réussite. De ce qu'ils m'ont mis quand j'étais en création, je m'attendais à avoir une plus mauvaise note, on va dire, parce que j'avais l'impression que je ne faisais pas grand-chose, que je n'étais pas vraiment... Et puis, en fait, ils étaient assez sympas, ils savaient que c'était un stage et que je ne pouvais pas non plus être autonome et faire tout ce qu'il fallait. Mais pour moi ce n'était pas assez. J'avais l'impression de pas servir à grand-chose parce que souvent j'observais ou alors j'essayais d'aider au maximum que je pouvais. Ce n'est pas forcément évident, on te laisse pas trop faire en plus.	LS DLS LM
88 100	SIT INT	VISITE	Les formateurs d'ici sont venus sur les lieux de stage. Ils sont venus 3 fois je crois pour 3 stages... Ah non, ils sont venus pour 2 stages. En fait, ils viennent juste pendant 20 minutes-une demi-heure de quoi discuter comment ça se passait et tout ça. Déjà, pour mon premier stage, ils étaient venus. Le 2ème stage, vu que j'avais fait qu'une semaine, ils n'étaient pas venus. Le 3ème stage, je ne crois pas qu'ils soient venus... Non, ils n'étaient pas venus pour mon 3ème mais mon 4ème, par contre, ils avaient appelé au téléphone pour, voilà, pour savoir si ça se passait quand même bien. Ces moments de bilan pour savoir où j'en étais et comment tu évolues, ça m'a servi parce c'était quand même bien de savoir parce que voilà, t'es dans l'action, tu ne sais pas trop s'il y a des formateurs ou même ceux avec qui tu travailles qui disent que c'est bien ou pas. Dans le stage, pour bien apprendre le métier, ce qui est important, c'est de participer ou alors observer mais en aidant quand même un petit peu à faire des petites choses à côté qui peuvent aider la personne. Parce que là, il y a des activités que je n'ai pas pu faire, que j'ai quasiment fait qu'observer. Donc c'est... ouais, c'est sûr.	LM LM DLM LS
101 107	STAGE	F CONV	En mairie, ils me laissaient et puis, des fois, ils me disaient de prendre le camion et d'aller faire ce que j'avais à faire... d'aller faire sur une zone et je faisais. Puis après ils venaient voir si j'avais fait correctement. J'avais quand même quelqu'un qui me... enfin, si j'avais un doute sur la manière de faire, de toute façon, dans tous les cas, je pouvais les appeler si j'avais un doute ou quelque chose. Ils n'étaient pas très loin. C'est une petite ville en plus. Là, c'était de la tonte et du débroussaillage donc ça va mais, des fois, y'a des choses que t'es pas sûr de comment faut faire donc c'est bien d'avoir quelqu'un qui peut te répondre.	
108 118	STAGE	ACCT	Les différents stages ne m'ont pas particulièrement permis d'apprendre sur moi-même. Enfin, ça ne m'a pas changé grand-chose. Ça m'a permis d'apprendre des choses sur le métier, c'est sûr. Savoir que c'est compliqué quand même. Et puis qu'il y a la température... enfin, le climat tout ça à prendre en compte donc les contraintes, les difficultés du métier liées au fait d'être dehors. Et bon, après aussi la charge que tu dois porter en création et puis la charge que t'as en entretien, toute la journée	LS

			à porter une machine à bout de bras on va dire. Mais après ça va, faut s'adapter en fait. Les aspects physiques de l'exercice du métier. A la fois, j'avais déjà un peu fait avant, je savais déjà un peu. Là, vu que je faisais que de la débroussailleuse, ça allait parce que j'avais un gros harnais en plus. Mais là, c'était avec les taille-haies perches, taille-haies normales, c'est plus à bout de bras et puis t'as pas de harnais pour supporter un peu le poids du truc, donc ça fatigue davantage.	
119 129	STAGE	ACCT	J'ai appris sur ma relation avec les autres. Bah, c'est vrai que d'habitude je ne suis pas du genre à parler tout le temps à tout le monde, raconter ma vie tout ça. Mais là, avec certains ça allait, le courant passait très bien. Et puis avec d'autres, un peu moins bien. Bon après, c'est normal parce qu'on ne peut pas s'entendre avec tout le monde mais après, on restait quand même professionnel, hein ? C'est comme des collègues de travail. Mais oui, j'ai découvert que j'étais un peu plus à l'aise qu'avant, finalement, ouais c'est sûr. Déjà je connais un peu le métier, on va dire, du coup on peut parler de ça et puis on peut parler d'autre chose. Si j'ai des questions, je leur pose. J'ai déjà un point commun et puis, malgré tout, quand tu fais ce métier, t'aimes quand même le végétal un peu donc c'est peut-être un peu plus facile pour discuter avec les gens. Parce que, bon, cariste, je n'ai pas forcément trop de points communs pour discuter avec les gens, c'est sûr. Après, par contre, les machines, on peut avoir un point d'intérêt sur la machine en elle-même...	LA
130 139	MFR	R	Les activités au centre de formation, ce sont des périodes de 4-5 semaines. On fait des cours, des TP, des sorties, on va dire. Pas énormément mais des sorties quand même donc soit en pépinière pour avoir un peu... Parce qu'on fait de la reconnaissance de végétaux donc, si on va en pépinière c'est quand même beaucoup mieux. Puis ouais, voilà... Enfin, on a fait 1 TP tout devant : muret, engazonnement. Les activités sont proches de ce qu'on fait en stage. C'est un peu pareil, c'est juste que là on est plus et qu'on apprend quand même petit à petit. Je préfère les TP. Après, ça dépend quel TP. Ceux que je préfère, on va dire : entretien, c'est ça que je veux faire. Après, il y a l'entretien du matériel. C'est... de toute façon, c'est lié. Puis après, maçonnerie, on va dire. Voilà.	
140 147	MFR	F CONV	Ce qui nous aide à apprendre le métier comme il faut, d'abord ce sont les formateurs. On a vu qu'ils sont déjà tous dans le métier avant. Déjà, ils savent de quoi ils parlent donc c'est déjà pas mal. Et puis, après, il y a les cours. Bon, après, les collègues de travail... enfin, de formation, on échange un peu quand même. Oui, ça amène... mais on n'est pas encore des pros, on donne plus des petites astuces si on trouve, s'il y a des bons plans ou des trucs qui facilitent. Ce n'est pas particulièrement difficile ce qu'on fait à la MFR, à part la reconnaissance des végétaux, c'est tout. La reconnaissance des végétaux, c'est toujours difficile pour tout le monde... les noms latins tout ça.	
148 152	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont appris que je pouvais retenir autant de choses déjà. C'est vrai que moi, ma mémoire... n'en parlons pas. J'oublie assez vite. Là, certaines choses que j'arrive quand même pas mal à retenir, même les végétaux. Des fois, il y en a que je ne peux vraiment pas apprendre et puis, des fois, ça passe tout seul. Et puis, à force de retourner dessus, ça aide aussi... au fur et à mesure. Je suis content de ça. Après, il n'y a pas particulièrement d'autres choses...	L SAV
153	MFR	ACCT	C'est aussi plus facile d'être en relation avec les autres ici qu'avant parce que, de base, je suis assez réservé je pense. Ça	LA

162			<p>doit quand même assez se voir. Alors, en début de formation, c'est vrai que je ne parlais pas non plus énormément, j'étais dans mon coin et puis, petit à petit, on apprend à se connaître. Je pense que ça a dû me libérer de faire une formation comme ça avec du monde. Maintenant je parle, donc ça va. C'est cool.</p> <p>Comme on est tous dans la même situation... Donc peut-être que ça facilite peut-être aussi. Et puis après, moi, c'est sûr que je préfère mieux parler à des gens qui sont plus âgés que moi qu'à des plus jeunes ou de mon âge. Enfin ce n'est pas... parce que là il y a pas mal d'écart d'âge. Enfin là, la seule personne qui a mon âge ou je ne sais pas trop, c'est Iris mais elle n'est pas dans mon groupe donc... Après, ça ne me dérange pas.</p>	
163 174	SIT INT	PROD	<p>Dans les activités à distance qu'on a réalisées, c'était la théorie CACES. Ça, j'aimais bien. Moi, vu que l'informatique ça va assez vite avec moi... Et puis, vu comment ils ont fait la chose, donc il y a soit la vidéo où ils t'expliquent vraiment tout, soit tu peux le lire en bas parce qu'il y a tout le résumé, tout ce qu'il faut savoir. Moi juste la vidéo, ça me suffisait donc je n'avais pas besoin de lire donc je regardais la vidéo, et puis après j'avais les questions.</p> <p>Après, la reconnaissance des végétaux, c'étaient les après-midis. Il y avait aussi les photos sur PadLet pour faire une sorte de book mais je n'ai pas fait de photo, je n'en ai pas mis dessus. Ils avaient laissé le choix de le faire ou pas, ouais, c'est ça mais moi je n'ai pas voulu. A la fois, en entretien, c'est moins significatif parce que tu tailles une haie ou tu fais une tonte, c'est toujours pareil en fait. Tu vois juste avant et après et, au final, il n'y a pas grand-chose qui change. C'est moins visuel que de la créa. Si tu fais un mur en plein milieu là où il n'y avait rien avant, là tu vois directement ce qui a changé. C'est un peu plus évident.</p>	DLM LM
175 181	FOAD	F CONV	<p>Dans les activités à distance, j'ai préféré la théorie CACES, c'était bien. Après, je ne voyais pas l'utilité de venir le faire en cours comme ça toute une journée. Si ça se fait à distance, c'est encore mieux. Après, ça ne prend pas non plus toute la journée. Là, c'était organisé en découpes, ça prenait la matinée sur 4 demi-journées et après, l'après-midi, on avait reconnaissance. Il faut gérer son temps, c'est tout. La reconnaissance, ça peut prendre pas mal de temps aussi mais moi, ça va, je vis tout seul alors... je ne suis pas trop embêté dans la gestion du temps. Mais c'est sûr, des fois, il faut reconnaître 10 trucs et ça peut prendre un moment.</p>	
182	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance ne m'ont pas appris sur moi-même.</p>	LS
183 185	SIT INT	RETOU R	<p>Les activités qui permettent de faire le lien, c'est surtout quand on reparle du stage le premier jour où on revient, on fait un bilan, on raconte un peu ce qu'on a fait. Après, quand il y a eu les entretiens téléphoniques, les formateurs d'ici n'en parlent pas forcément.</p>	LS
186 191	SIT INT	VISITE	<p>Les tuteurs de stage remplissent l'appréciation sur notre livret de stage. Mais après, donc Y. ou M., je crois, vont vers lui et ont une autre feuille en fait à eux sur laquelle ils prennent des notes mais ça, on n'a pas de retour sur ça, je crois. Après, on est à côté du tuteur quand il la remplit donc, au moment où il y a l'entretien, on est à côté en fait. Ça ne se fait pas que le tuteur tout seul dans son coin. Par contre, ils font l'appel téléphonique. Quand c'est par téléphone, on ne sait pas forcément, on n'est pas à côté.</p>	
192	SIT INT	ENTRE	<p>Il y a des entretiens individuels au centre de formation quand on en a besoin. Enfin, nous devons en faire la demande. Il n'y</p>	LM

196		TIEN	<p>en a pas forcément de particulièrement d'organisé.</p> <p>J'ai reçu de l'aide de la part des formateurs. Ils m'aident à apprendre le métier. Alors à me donner leur avis, enfin... leurs tactiques aussi, leurs petites astuces, les conseils sur les entreprises où ils étaient, les conseils pour mieux tailler une haie ou faire un mur et tout ça. Voilà, ils m'aident bien.</p>	
197 208	FORMAT ION	F CONV	<p>J'ai eu de l'aide de la part de mes tuteurs de stage. C'est un peu pareil que pour les formateurs. Oui, ils sont pareils, ils montrent le métier. Les collègues de formation, ils aident aussi. Enfin, c'est bien de savoir qu'il y en a qui ont plus de difficultés que toi parce que ça rassure. Parce que, des fois, je me dis que je mets longtemps à faire quelque chose et puis après, je vois quelqu'un à côté et puis je me dis : c'est bon, ça va. Oui, mais c'est vrai, ça fait du bien aussi. Mais des fois c'est dans l'autre sens.</p> <p>Dans mon entourage, en famille, j'ai reçu aussi du soutien. Ils savent très bien parce que je leur en parle des fois. Bon, après, je ne fais pas que leur parler de ça. Et puis, des fois, quand je vois quelque chose qui me fait penser au travail, j'en parle mais bon, ils ne comprennent pas forcément. Alors pour traiter une plante ou une haie, je leur en parle mais bon, ils se foutent un peu de ma gueule parce que... OK ! Oui, ils s'en fichent un peu mais enfin, bon, ils peuvent y voir de l'intérêt quand même. Après, ils le font quand même mais parfois ils me demandent de le faire parce que voilà, c'est mon métier. C'est mon futur métier.</p>	
209 215	FORMAT ION	ACCT	<p>La formation participe à mon évolution professionnelle. Déjà, elle permet d'apprendre des choses sur le métier. Après, je sais un peu plus où je veux postuler derrière parce qu'à la base je voulais faire entreprises privées en entretien. Après, j'ai quand même douté une fois pour la création. Après, un autre stage, j'ai dit non. Et puis, maintenant, je sais que je veux être en mairie. Après, est-ce que j'y serai ? C'est autre chose, hein ? Si je ne suis pas en mairie, je n'ai pas pensé à une autre alternative mais je me dis si je n'arrive pas en mairie, je retourne en privé.</p>	LM
216 229	FORMAT ION	ACCT	<p>Dans mon développement personnel, la formation m'a apporté un peu. Comme j'ai dit tout à l'heure : je me suis ouvert, on va dire. Bon, après, c'est vrai qu'au début je n'étais pas forcément prêt à apprendre des choses. Je me dis : ça va être compliqué et puis, au final, non, ça va. Et puis, en plus, les formateurs sont cool donc ça passe tout de suite mieux. Ils ne sont pas là à faire les professeurs d'école, ils arrivent à te mettre en confiance. Et puis, quand t'as quelque chose à dire, tu peux le dire. Même si ce sont des questions bêtes, tu peux leur dire aussi. Et donc ça, ça aide aussi à la fois. Je suis peut-être un petit peu moins timide avec les autres, moins réservé, un peu plus à l'aise.</p> <p>J'ai un peu pris confiance en moi. Le fait de réussir la formation, de bien faire les activités, ça aide à prendre confiance. Et puis, en plus, de côtoyer les gens tous les jours, les mêmes personnes, au bout d'un moment, c'est plus facile. Mais après, même en dehors, même un collègue de travail avant, je savais que je ne parlais pas autant, que je n'étais pas aussi tranquille, on va dire. J'avais un peu peur des autres, les autres ne m'intéressaient pas. Moins je les voyais, mieux j'étais en fait. En étant cariste déjà, t'es tout seul sur ton chariot, t'as pas quelqu'un qui vient te parler toutes les 5 secondes. A la fois, c'est bien aussi, c'est sûr.</p>	LS
230	FORMAT	ACCT	<p>La formation a répondu à mes attentes, totalement. Je ne m'attendais pas à en apprendre autant, on va dire. Après, je me</p>	L AV

238	ION		<p>suis dit : 9 mois, quand même, ça fait long. Qu'est-ce que je vais apprendre dedans ? Et puis, au final, on n'arrête pas, on n'arrête pas, on apprend tout le temps donc ça pourrait être plus long finalement.</p> <p>Ce qui est bien dans la formation c'est qu'on apprend plein de trucs, enfin plein de choses sur le métier. Ça peut être la création du robot de tonte au pastoralisme, du potager, tout ça, la variété des activités. En plus, on a le certiphyto, le SST, le CACES-1 donc ça fait quand même pas mal de choses dans la formation, sur un temps relativement court finalement. Et puis en plus, on a des stages donc on n'est pas tout le temps sur une chaise pendant 9 mois. Et en plus, il y a de la distance.</p>	
239 253	FORMAT ION	ACCT	<p>La formation sera une étape dans mon parcours de vie. Je pense que j'aurai plus de chance d'avoir à travailler avec la formation parce que là, si tu vas vers quelqu'un et que tu lui dis que t'es débutant, que t'as jamais fait de formation, t'as jamais travaillé dans le métier, il faut vraiment qu'il ait besoin d'embaucher du monde ! Alors que là, tu te dis : t'as fait 9 mois de formation, t'as un diplôme. Enfin, faut l'avoir le diplôme ! Mais je n'ai pas peur de ne pas l'avoir parce qu'on les valide au fur et à mesure, les UC, donc il n'y a pas trop de risques. Je ne me pose pas trop de questions sur ça. Ce n'est pas comme si on avait un examen à la fin. Au début, j'avais un peu peur. Enfin... en milieu de formation, parce qu'au début je savais qu'il n'y avait pas d'examen à la fin. Et puis, au milieu de formation, j'ai oublié. Je me dis : il y a un examen. Et puis là, j'ai redemandé il n'y a pas longtemps et on m'a dit : "Non." Maintenant, c'est bon.</p> <p>Maintenant je suis rassuré, je pense. Enfin, j'ai acquis quand même pas mal de choses, mais après, l'expérience, on apprend toujours. Au fur et à mesure où je serais plus... Déjà, là, on apprend tellement de choses, qu'on peut déjà se débrouiller quand même pas mal. Et puis, du coup, je suis à l'aise pour aller aux entretiens pour chercher un travail. Ça ne me dérange pas, ça ne m'a jamais dérangé.</p>	LM

Annexe 67 - Antonin

**** *Nom_Antonin *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_2 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Insertion

L	T	ST	VERBATIM
1 53	PARCO URS		<p>Moi je m'appelle Madec Antonin. Donc, comme parcours professionnel, j'ai commencé dans l'alimentaire dans une petite entreprise de charcuterie. J'ai travaillé 2 ans là-bas à l'expédition, en binôme avec mon chef. Après, je suis parti 3 mois en intérim parce que je voulais passer mon permis cariste et j'ai travaillé un tout petit peu dans l'alimentaire. Et après, je suis parti à l'entreprise Michelin. Alors au début, j'ai travaillé pour GLE Venetis et après je suis rentré dans l'entreprise Michelin. J'ai travaillé en tout 23 ans pour Michelin. Et, suite à mon licenciement, j'ai fait une reconversion professionnelle et j'ai choisi de faire la formation de paysagiste.</p> <p>J'avais un Bac Electronique, Electricité mais ça ne m'intéressait pas. Parce que j'ai pas du tout travaillé dedans finalement. Ça me passionnait pas du tout.</p> <p>J'ai choisi cette formation parce que j'ai été licencié. Mais mon licenciement, pour moi, ça a été plus une chance qu'une malchance quelque part parce que je travaillais en 3/8, j'étais à la production et le 3/8, arrivé à un certain âge, il est temps d'arrêter. La nuit... même les matins, 6 jours du matin, on va se lever à 4h00 du matin, les week-ends on n'en profite pas parce qu'on est fatigué et puis, surtout avec l'âge, on récupère moins vite. Donc quelque part... Et puis, l'ambiance avait changé aussi quelque part. Avec les portables, maintenant, en pause, ils étaient tous dessus. Non franchement, aucun regret d'être parti. Le seul regret, c'est le salaire parce qu'en tant que paysagiste, je vais moins gagner. En étant en 3/8, j'avais un salaire de 1800 plus les intéressements, mutuelle, 13ème mois... C'était vachement intéressant. Il y avait le CE, il y avait plein d'avantages... Que je ne vais pas retrouver en tant que paysagiste. Mais en termes de qualité de vie et au niveau du métier, c'est beaucoup plus intéressant : les machines, faire du câble - parce que moi, je faisais du câble, ce n'est vraiment pas passionnant.</p> <p>Le secteur du paysage m'intéresse parce que j'ai une maison avec un jardin. J'aime bien aller dans mon jardin mais je n'avais pas trop de connaissances à ce niveau-là. Et ça, ça m'attirait pour approfondir mes connaissances. Et puis j'aime bien être à l'extérieur et je me suis dit : pourquoi pas ? Au moins, c'est une formation qui va me servir pour moi à l'extérieur, voilà.</p> <p>En fait, j'ai été à Pôle Emploi. J'ai suivi des formations externes à Pôle Emploi et c'était une formation spécialisée dans qu'est-ce que le métier qu'on aimerait faire. Et là, à cause du COVID, c'était en distanciel. J'ai pas du tout aimé. Non, il n'y avait pas le côté humain. C'était un programme, en fait, qu'on suivait et il y a la référente qui appelait pour... Et ça m'a pas du tout plu. Parce qu'en fait, à côté de ça, j'ai eu une autre formation où là c'était pour préparer les entretiens de recherche d'emploi tout ça où là c'était en présentiel et là j'ai adoré. On était 10 personnes et on s'entraidait. On était tous dans la même situation donc, quelque part, ça fait du bien. C'est réconfortant, c'est ce côté humain, on se retrouve dans la même situation, on essaie de s'entraider, il y a ce côté-là qui m'a beaucoup plu. Alors que là, devant un ordinateur... Surtout quand</p>

			<p>on est dans une situation comme ça, je pense que ce n'est pas terrible, humainement parlant.</p> <p>Oui, comme là on va revenir au CACES où là il n'y avait pas besoin de... On suivait le... ça paraît plus pertinent de faire ce type d'activités-là plutôt que des choses où t'as le fait d'avoir un échange, ça aide aussi à avancer dans la réflexion. Enfin ce n'est pas tout à fait la même chose. Je pense que quand on se retrouve dans cette situation où on se retrouve au chômage le relationnel est quand même, à ce moment-là, assez important.</p> <p>J'ai découvert cette formation-là par Les Roches. J'ai recherché à ce moment-là les formations que j'aimerais faire donc je me suis orienté sur le paysage. C'est comme ça que j'ai découvert la formation et puis j'ai pris contact et voilà, c'est ça.</p> <p>Quand je suis entré en formation, en fait, ils ont proposé des stages de découverte. Donc j'ai fait 2 stages de découverte et j'ai eu de la chance, j'ai fait un stage découverte où c'était plus de la création et un stage découverte où c'était plus de l'entretien et je considère que c'est deux métiers différents. Dans la création, c'est plus du minéral, c'est plus du béton. L'entretien, c'est plus du végétal. Le béton, ce n'est pas mon truc. Je n'ai pas choisi ce métier-là pour me retrouver à faire des murets, du dallage ou... voilà, moi ça ne m'intéresse pas. Moi c'est le végétal, c'est le vivant qui m'intéresse. Et donc ça m'a permis de définir un peu mon orientation. Donc déjà ça donnait un peu une idée du métier et de l'orientation que j'aimerais faire. Donc, ça, c'étaient des stages découverts, c'était 2 semaines et c'est Pôle Emploi qui proposait ça. C'était pas mal et ça me permet quand même déjà d'avoir... avant d'attaquer une formation qu'on ne connaît pas trop. On peut être déçu.</p>	
54 67	ACCT VISE		<p>Je voulais commencer le plus tôt possible en fait pour revenir dans le monde du travail le plus rapidement possible. L'entretien, je l'ai eu au début de l'année. 2021... J'ai été licencié en août 2020, donc la formation commençait en septembre et je n'ai pas pu la faire. Et là, j'étais... je ne savais pas trop ce que je voulais faire donc, le temps que je fasse mes recherches tout ça avec Pôle emploi, je n'ai pu la faire que l'année d'après en 2021 et après c'était...</p> <p>J'ai commencé avec Pôle Emploi en septembre. La première formation que j'ai faite, c'était sur les entretiens recherche d'emploi tout ça parce que la formation pour savoir ce qu'on voulait faire, il n'y avait plus de place donc il fallait que j'attende. J'ai commencé par celle-là et après j'ai commencé par la formation pour savoir où m'orienter. Et, à la suite de ça, c'est là où j'ai décidé de m'orienter vers une formation de paysagiste et elle commençait en septembre donc là c'était trop tard. Voilà. Et j'ai commencé en Maison... et j'ai fait mon entretien avec M., c'était au mois de mars et là... Non, c'était même avant je crois. C'était même avant parce que j'ai fait mes... Je sais plus trop en fait quand je l'ai fait avec lui la première... si c'était avant mes stages de découverte. Non, c'était après mes stages de découverte que j'ai fait mon entretien avec M. J'avais une idée déjà un peu plus...</p>	
68 73	FORM ATION	F CONV	<p>Avant d'entrer en formation, je n'avais pas d'appréhension, non. C'était tout nouveau donc... Et puis on était tous dans la même situation en fait. C'est plus rassurant. On venait tous d'horizons différents donc on avait tous à peu près le même niveau. Je veux dire qu'on n'y connaissait quasiment rien. Donc non pas du tout d'appréhension. Justement, c'est ça qui était bien parce qu'on était tous au même niveau, on n'y connaissait pas plus que ça sur la reconnaissance, des choses comme ça, sur le béton. Rassurant même de se dire... Tout le monde dans le même bateau.</p>	
74	STAGE	F	<p>Pour la recherche de stage, j'avais déjà... M. nous avait conseillé d'essayer un peu de tout donc moi j'ai fait un stage en</p>	

105		CHOIX	<p>association, j'ai fait un stage dans le privé. J'ai fait aussi un stage quand même en création parce que j'avais une épreuve de maçonnerie et comme ce n'était pas là où je brillais le plus donc je voulais me renforcer en faisant ce stage-là. Et j'ai fait aussi mon dernier stage en mairie. Donc j'ai vraiment vu l'ensemble pour me donner vraiment... savoir exactement où m'orienter.</p> <p>Alors moi j'ai eu de la chance, j'habite à Trinité Surzur donc j'habite près de la côte donc, en termes de choix, c'était royal pour moi. Il y a plein de structures. Sur la Trinité Surzur, j'en ai fait 2 : il y avait la création et il y avait le privé. Et la mairie, c'était la mairie de Theix donc à 10 mins de chez moi. Et l'association c'était sur V donc 15 mins. Vraiment j'étais juste à côté. Pour moi, j'ai eu aucune difficulté à trouver des stages parce que vu où j'habite, géographiquement... et même pour trouver du travail ça va être plus facile que quelqu'un qui habite dans les terres où là ça pose plus de problème. Moi, je suis juste à côté de la presqu'île de Rhuys donc ça n'a pas été un souci. Et puis, en général, les stages, il n'y a aucun problème pour les trouver parce qu'ils sont contents de nous voir parce que ce n'est pas rémunéré. En fait, on est gratuit. Ils te disent : "Oui" tout de suite. Les patrons, ils sont contents. Et puis, en général, on est des gens motivés en plus donc... Enfin, après, je pense qu'ils jouent le jeu aussi de nous montrer le métier, les gestes, tout ça. En plus, on entretien c'est plus facile, que la création, c'est déjà un peu plus compliqué. Là, je suis mal tombé, oui. Au 2ème jour, je me suis aperçu que le tuteur était plutôt quelqu'un qui aimait bien travailler tout seul. Donc, déjà, c'est compliqué pour montrer les gestes professionnels. C'était pas quelqu'un qui était fait pour travailler en équipe et relationnellement, il n'était pas top non plus. Là, je suis mal tombé. Au bout du 2ème jour déjà, je voyais que ça n'allait pas le faire parce que j'avais des épreuves... On a une épreuve de maçonnerie et je pouvais la faire en stage et après on avait un oral ici pour le valider. Et au bout du 2ème jour, j'ai dit : "Non, je ne peux pas faire l'épreuve avec lui, ça ne va pas le faire." Relationnellement, ce n'était pas ça. Et là, au bout du 2ème jour, j'ai hésité à partir du stage. Je suis resté, c'est un peu une erreur, je trouvais, de ma part parce que je voyais bien que, relationnellement, ce n'était pas ça et puis qu'il n'était pas fait pour ça. Pour lui, j'étais plus un boulet qu'autre chose. A la rigueur, je restais assis sur une chaise, c'était très bien. Au moins je ne me blessais pas - parce qu'il avait peur que je me blesse en plus. C'était assez surprenant et voilà, il n'avait pas envie. Je ne comprends pas qu'ils aient pris un stagiaire. C'est surprenant parce qu'en plus il n'y avait que lui dans la structure où ils étaient que 3 : il y avait la patronne, lui et puis un autre employé. Et en plus, il était lié avec la personne, c'était sa belle-soeur. Il aurait mieux fait de dire qu'il ne voulait pas de stagiaire. Mais bon, j'ai quand même vu des choses qui m'ont quand même aidé malgré tout.</p>	
106 113	SIT INT	EVAL	<p>Il n'était pas du tout aidant, le tuteur, non pas du tout. Relationnellement c'était dur, style : par exemple, dans le camion, on partait sur Arzal, donc il y avait au moins 20 mins où je discutais avec le collègue et puis lui, il va augmenter le son du... Donc voilà bon, là tu te dis : t'apprends à te taire et puis, comme j'aime bien discuter un petit peu, c'était un peu... Ce n'était pas dans ma philosophie donc là j'ai dit : Bon, d'accord. Bon, ben, on va se taire... D'ailleurs, quand il m'a noté, il m'a marqué : "Trop bavard" alors bon... ! C'était un peu... ça a été difficile, ce stage-là, j'ai mis un mois pour m'en remettre parce que, quand on se retrouve avec des gens comme ça, pas facile. Parce que ce n'est pas parce que tu travailles avec des plantes que t'es obligé de te taire, oui.</p>	LS DLS LM DLM DLM DLA DLM LS

114 118	FOAD	F CONV	<p>J'étais pas du tout pour la formation à distance, ça ne me plait pas du tout une formation à distance. Sauf pour le CACES où là c'était vraiment suivre ce qu'il y avait sur la... Là, par contre oui, là je trouvais ça bien de rester à la maison. Pour ça oui, là ça a été.</p> <p>Je ne suis pas un fortiche en ordinateur mais, quand j'ai fait la formation à distance sur le CACES, ça ne m'a pas posé de problème.</p>	
119 131	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai réalisées en stage, j'ai fait de la taille de haie, j'ai fait de la tonte, j'ai fait du débroussaillage, j'ai fait aussi de l'arrosage. J'ai fait aussi de la tronçonneuse. Du désherbage aussi. Ca, c'était tout ce qui était entretien. Pour ce qui est de la création : pose de clôture. J'ai fait principalement de la pose de clôture, plantations... Euh... engazonnement j'ai fait. Donc j'ai vu vraiment un peu de tout.</p> <p>Les activités ont été définies par rapport au lieu de stage. En mairie, j'ai fait de l'arrosage parce que j'ai pas du tout fait ailleurs. Autrement, la plantation... bah, c'est plus de la création. Non, c'était suivant l'activité de la structure, voilà, ce qui était programmé, oui. Parce que l'association, ils font pas du tout de création donc là je suis vraiment resté que sur de l'entretien. Euh... L'entreprise privée faisait un peu de création. J'en ai fait légèrement mais, enfin, si on peut appeler ça de la création parce qu'on avait une ancienne route qu'on devait... comment dire ? aménager et on avait mis du 0/20 et, avec une dameuse, j'avais... voilà. C'était ça, c'était pas vraiment... C'est relatif, c'est ça. Mais autrement, j'avais fait plutôt de l'entretien dans cette entreprise : tailler les haies principalement.</p>	
132 146	STAGE	F CHOIX	<p>Je n'ai pas préféré une activité particulière. C'est plus par contre que je préfère plus le champ de l'entretien que de la création. L'entretien... Le minéral, ça ne m'attire pas. La création, oui. Tout ce qui est béton... enfin, le non-vivant ne m'attire pas. Je n'ai pas fait cette formation pour ça. D'ailleurs, pour moi, c'est un autre métier parce que je ne vois pas trop faire un mur avec le végétal.</p> <p>J'aime bien la plantation, oui. Faire les plantations, j'aime bien ça. Les semis, je n'en ai pas trop fait en fait. On ne fait pas trop de semis en fait. Le seul semis, ce serait un gazon. Semis, ce serait plus pépiniériste. Horticole, je dirais, plus le domaine horticole. Le semis, ça serait vraiment le gazon.</p> <p>Les activités où je suis moins à l'aise en entretien, c'est peut-être des activités que je n'ai pas encore beaucoup pratiquées. La tronçonneuse, je n'ai pas beaucoup pratiqué la tronçonneuse en fait. En fait, ils rechignent beaucoup à nous donner la tronçonneuse en stage, donc je n'ai pas beaucoup pratiqué.</p> <p>On n'en fait pas trop en TP non plus, parce qu'on n'a pas tant de chantiers que ça et puis c'est particulier, la tronçonneuse. Et puis, à la fois, c'est déjà une tâche d'entretien un peu spécifique. Souvent, on l'utilise soit pour rabattre une haie qui est trop haute ou les arbres qui ont été abattus, par exemple, pour les découper. C'est ce que j'ai fait en mairie le premier jour. Je n'avais pas beaucoup l'habitude de la tronçonneuse mais là, j'ai eu l'occasion. J'ai trouvé ça bien par contre.</p>	
147 152	SIT INT	EVALU ATION	<p>Sur les évaluations de stage, il n'y avait pas d'écarts entre ce que disait le professionnel et ce que je sentais sur les activités d'entretien. Je n'ai pas eu vraiment d'écarts, j'ai eu de bonnes appréciations et ça, bon, j'étais en accord sur l'entretien. Sur la création, ça a été une catastrophe par contre, là oui. La catastrophe. Je l'ai brûlée d'ailleurs, la feuille. Je l'ai enlevée du</p>	

			carnet et je l'ai brûlée. C'était un torchon. Quand on me marque "Trop bavard"... Je trouvais que c'était une bêtise, ça n'avait aucun intérêt. Ca ne correspondait pas à la réalité.	
153 183	STAGE	F CONV	<p>Et le tuteur, il est là pour te mettre en confiance, il est là pour t'apprendre des choses, il n'est pas là pour t'enfoncer. C'était une mauvaise expérience, mais c'est vrai que c'était étonnant de voir dans le paysage quelqu'un qui est plus pour le travail individuel et pas pour le travail d'équipe. C'est un peu étonnant, on ne s'attend pas à voir ça. Après, ça reste quand même une expérience qui va m'aider pour l'avenir : si je retrouve la même chose, je me dis : "Bon arrêtez là tout de suite, on ne va pas aller plus loin." Voilà, ça fait partie de la vie des fois.</p> <p>Le plus utile, je pense, pour réussir le stage, c'est quand ils nous font confiance. Parce que ça nous donne confiance. Moi je vois, en mairie, dès le premier jour, ils m'ont donné le camion, ils m'ont donné la tronçonneuse donc, tout de suite, ça te met en confiance et ça te laisse la possibilité de faire plus de choses. A un moment donné, il fallait aller arroser le terrain de foot, je suis parti tout seul avec la pompe et puis voilà. De ce côté-là, ça donne beaucoup de confiance en soi donc on a envie de faire plus de choses et puis, ils nous laissent faire plus de choses donc automatiquement, en termes de progression, c'est énorme. Et, quand on me laissait la possibilité de faire, j'avais quand même l'occasion, si j'avais des doutes ou que je ne savais pas, il y avait quelqu'un qui répondait à mes questions. Disons que, comme ils faisaient confiance, le relationnel était plus facile donc, quand on ne savait pas, on n'hésitait pas. Bon, moi, je n'hésitais pas à demander quand j'avais un doute ou quelque chose... Je ne trouvais pas la manette pour le lever la benne, je lui ai demandé : "Ben, elle est où ?" J'hésitais pas à demander à ce moment-là. Quand il y a une relation de confiance, automatiquement c'est plus facile. Et puis, on n'hésite pas à dire : je ne sais pas faire, tu peux montrer plus facilement. Et puis, l'avantage aussi quand on est en mairie, c'est qu'il y a moins le côté productif donc ils ont plus le temps de montrer aussi. On sent qu'ils sont moins stressés - parce qu'ils ont un rendement aussi - donc il y a quand même un certain stress pour eux donc, moins on est stressé et plus c'est facile. Des fois je le ressentais, leur stress, on sentait qu'il fallait y aller et qu'on n'avait pas trop le temps oui, donc de poser des questions ou d'être bavard... Mais peut-être en création, alors là, le tuteur, en termes de stress, il était au top. Globalement, il n'était pas disponible.</p> <p>Le tuteur de stage, à la fois, il donne des tâches à faire qui soient adaptées et il est là pour répondre aux questions. Et puis des fois, quand on les sent un peu tendus, on hésite un peu plus à poser des questions. Je sais que, dans mon premier stage, moi, on m'a fait ce reproche-là, que je ne posais pas assez de questions. C'est vrai que j'ai pas assez posé de questions non plus. Après, quand tu vois qu'ils sont occupés, on hésite plus. Et puis, je suis un petit peu timide aussi. La personnalité aussi qui fait ça, ça n'aide pas non plus.</p>	
184 196	STAGE	ACCT	<p>Les différents stages m'ont permis d'apprendre des choses sur moi-même. Enormément. Enormément parce que mes stages ont été très variés. J'ai eu des... comme en mairie où on te fait confiance, c'est formidable, t'as envie d'y aller, allez on fonce. Dans d'autres stages où on sent qu'il y a un peu de stress, où on hésite un peu plus... Je me suis retrouvé dans un stage où là, par contre, prise d'initiative zéro... J'ai eu un peu de tout donc... Du coup, ça permet aussi, pour soi-même, de se dire : faut vraiment avoir de la confiance en soi parce que, si on veut y aller, faut y aller. Faut rendre la confiance. Si je me trouvais trop</p>	LS

			stressé, alors là, c'était une catastrophe. Le stage en création, j'ai été, en termes de stress, au summum-là. En termes de progression, c'était une horreur. Et puis, c'est un peu insécurisant : perte de confiance donc on n'ose plus, remise en doute. Je me suis posé la question d'arrêter la formation, t'as un petit peu un doute. Ca a été terrible, ce stage-là, hein ? un petit peu. Et puis, heureusement, j'ai fait mon stage en mairie où là ça recadre tout, où on se dit... voilà : la confiance à 100 %. Ca fait du bien. Ca m'a regonflé. Mais c'est bien, ça fait partie de la vie. C'est le yoyo, y'a des hauts, y'a des bas et puis on apprend beaucoup de choses aussi.	
197 207	MFR	R	Les activités au centre de formation, on fait de l'entretien et de la création. Donc, en entretien : taille-haie, tonte, désherbage, débroussaillage... donc tout ce qu'on retrouve en fait dans le privé en entretien. Sauf peut-être l'arrosage qu'on ne fait pas. Mais bon, c'est pas quelque chose de compliqué, hein ? Faut pas de formation spéciale. Et autrement, après, en création, on travaille dans des bacs. On met du sable, on fait du pavage, des murets... Mais là, par contre, on ne fait pas de béton. C'est la seule différence avec la création en entreprise où là, par contre, on utilise beaucoup de béton donc là bon, c'est du sable. Et on ne fait pas de clôtures non plus. Après, on a des cours sur comment faire un gazon, comment reconnaître les végétaux, comment tailler les végétaux, quand planter, faire un gazon, comment faire un gazon, s'organiser, comment s'organiser, prioriser les tâches... le matériel aussi, connaître le matériel, des cours sur la mécanique, l'entretien... des cours sur la maçonnerie et tout ça.	
208 228	MFR	F CHOIX	Je suis le plus à l'aise avec tout ce qui est en rapport avec l'entretien, la mécanique, donc ça va. Le moins à l'aise... maçonnerie. Et sur les activités en salle de classe, de retourner en classe, le matin ça va, l'après-midi c'est plus compliqué. Les cours du matin, ça allait, mais alors, les cours de l'après-midi, on a tendance à piquer du nez, c'est plus dur de se concentrer en fait. Oui, je dirais vraiment que l'après-midi c'est dur. On ne fait pas de demi-journées, on fait des journées entières. Après, bon, ce qu'il y a de bien pour la reconnaissance, souvent l'après-midi il nous fait sortir. Ca, c'est bien ça que d'être en reconnaissance en classe. C'est plus ludique et puis, pour nous, c'est bien, un après-midi de sortie, ça fait du bien, il y a besoin. Oh, ben là j'ai eu sur la permaculture, l'après-midi c'était dur. Il fallait lutter des fois contre le sommeil. Et dans tout ce qu'on apprend ici, ce qui me paraît le plus important pour mon futur métier, je dirais que c'est la reconnaissance des végétaux. Je pense que c'est primordial, bien connaître les végétaux. Je passe le concours demain donc on va essayer d'être prêt. Je pars de loin alors parce qu'il y a.... quoi ? un an de cela, je n'y connaissais rien ou pas grand-chose. Je pars de zéro ou à peu près. Quand on voit tout ce qui est à apprendre, entre les arbustes, les arbres, les conifères, les vivaces... et puis, tout ce qu'il y a, c'est énorme. Et puis les noms latins... et encore bon, il y a le côté apprendre les noms latins mais il faut les reconnaître derrière. Des fois... parce qu'entre l'image que t'as sous les yeux et puis la vraie vie... Il y a des choses, il y a des arbustes, bon, on les reconnaît facilement parce qu'ils ont une coloris particulière comme un Aucuba ou des choses comme ça, on reconnaît facilement mais il y en a d'autres qui se ressemblent. On est là : qu'est-ce que c'est que ça ? Ou, sur une petite branche comme ça, c'est un peu compliqué. Encore quand on a l'arbuste en face de soi, c'est déjà un peu plus facile mais quand il faut faire de la reconnaissance sur une petite branche... Encore, là, il y en a beaucoup mais des fois...	
229	MFR	ACCT	J'ai appris sur moi-même pour le stress parce que, ce qui est arrivé, c'était avec la mini-pelle, j'ai eu un collègue qui est	LS

255			<p>monté sur la mini-pelle, il était hyper stressé. Et ça m'a fait hyper stresser. Quand je l'ai vu comme ça, ça m'a fait hyper stresser et je me dis : si je ne gère pas mon stress, je vais être comme lui. Donc, en fait, quand j'ai passé l'épreuve de la mini-pelle, j'étais serein parce que déjà je ne l'ai pas vu avant. Je me suis dit : il ne faut pas que je passe après lui et que je le vois parce que là il va me faire stresser et, en fait, ça s'est très bien passé parce que je n'étais pas stressé. Oui, donc il y a cette notion de stress qui amène une perte de confiance en soi et voilà. Donc, j'ai compris qu'il fallait savoir gérer ça. Quelqu'un qui est trop stressé à côté de moi, non ça ne le fera pas parce que la personne va m'amener son stress et moi je vais stresser. Je subis une perte de confiance et derrière, voilà... Ca, ça m'a appris ça.</p> <p>Je suis un peu une éponge : s'il y a quelqu'un de serein à côté de moi je vais être plutôt serein, s'il y a quelqu'un de stressé ça va m'amener du stress. C'est comme quand j'ai fait mon stage de création où la personne était hyper stressée et il me communiquait tout ça et moi, ça me faisait perdre mes moyens. Je me dis : non, je ne peux pas travailler avec des gens comme ça. Bah, moi, quelque part j'attrape ça. Quand t'es avec quelqu'un qui te fait confiance et qui est serein, automatiquement, moi je vais être super serein, c'est bon, ça roule, on y va. Mais je pense que c'est un peu tout le monde aussi quelque part, hein ? Mais ça m'a vraiment mis en lumière ça et je me dis : il faut que je fasse attention à ça. Derrière, si la personne est trop stressée, il va falloir qu'on se mette en confiance parce que sinon ça va être la cata. Si on est 2 stressés ensemble... Et vraiment, ça m'a mis ça en lumière parce que je l'ai vu sur la mini-pelle, je voyais comment il était stressé, à paniquer. En plus, il fallait monter parce que le plus stressant en fait, c'est quand on monte sur le plateau, ce n'est quand même pas évident, il faut faire attention, c'est un peu stressant quand même mais alors, si on est hyper stressé... Il faut avoir un peu de maîtrise de soi, voilà. Donc, et quand j'ai passé la pratique de la mini-pelle, ça s'est très bien passé. J'étais serein, ça s'est bien passé, je suis monté... Une petite appréhension, c'est normal mais voilà, ça a été. Mais le jour où j'ai vu mon collègue - là c'était un entraînement - je serais passé derrière, je ne suis pas sûr que là j'aurais été serein. Donc ça m'a appris ça. Donc, pour moi, je sais que le stress amène une perte de confiance en soi et peut... Surtout ça.</p>	
256 263	FOAD	R	<p>Dans les activités de formation à distance, on a eu les cours théoriques sur le CACES. Par contre là, je trouvais ça bien parce que j'étais chez moi, j'allais à mon rythme et puis j'étais tout seul et, à ce niveau-là, ce n'est pas plus mal d'être seul qu'avec ses collègues qui peuvent te parler, t'es moins concentré. A la rigueur, là, tu suis, t'apprends... Finalement, je l'ai bien vécue, cette formation à distance. J'appréhendais parce que c'est pas trop... vu l'expérience que j'avais eue à distance et que ça m'avait pas du tout plu, donc j'ai appréhendé un petit peu et puis, tout compte fait, je me suis aperçu que c'était bien à distance. Et je m'en suis bien sorti, j'ai l'impression d'avoir acquis ce qu'il y avait à apprendre vu que je l'ai eu ! Donc c'est bon. Et la théorie, ça a été... hop.</p>	
264 275	FOAD	F CONV	<p>Je n'avais pas de doute pour y arriver. Il n'y avait pas de difficulté particulière. Non, c'était simple. Il y avait juste à suivre, ce n'était pas compliqué, franchement. Même moi qui ne suis pas fan de l'ordinateur, ça ne m'a pas posé de problème. Après, ça n'était pas compliqué non plus au niveau de ce qu'il y avait à apprendre dans le module parce qu'en fait, comme j'étais tout seul, j'allais à mon rythme. Il n'y avait pas de perturbation où quelqu'un aurait pu dire : "Ca y est, j'ai déjà fini !" "Ah oui ? Tu as déjà fini ?" On a tendance à se comparer un petit peu même s'il ne faut pas le faire parce que chacun avance à son</p>	

			rythme et là, bon, comme il n'y avait personne, j'avais à mon rythme à moi et il n'y avait pas de perturbation ou le stressé d'à côté qui me... Et puis, si à un moment donné je commençais à décrocher, je disais : tiens, je vais faire une petite pause, je vais prendre mon petit café, mon petit gâteau... Voilà voilà ! Pour se concentrer sur la tâche, c'est peut-être un peu moins bien mais bon, on se met en condition de réussite. Donc ça, c'est important. Je trouvais qu'on allait à sa vitesse, il n'y a pas de pression, il n'y a pas de perturbation donc, à ce niveau-là, c'était bien.	
276 281	SIT INT	LIVRET	Dans les activités qui permettent de faire le lien, il y a le livret de suivi d'évaluation de nos activités. On doit marquer toutes nos expériences : si on a fait de la tonte, si on a fait du débroussaillage... Si on a fait telle ou telle activité, on doit le marquer sur notre livret-papier et il y a les suivis suivant chaque stage. Il y a l'évaluation de stage et au retour il y a l'appréciation du lieu de stage. On est noté. Notre tuteur nous note et, quand on revient ici, on marque aussi sur notre livret et ce qu'on a fait. Et on voit l'évolution.	LS LM
282 290	SIT INT	PRODUCTION	Le PadLet, je l'ai très peu utilisé. Quasiment pas. Après, c'était notre choix, on n'avait pas d'obligation. Moi, pour les cours, je préfère le papier. Et M. m'a proposé d'envoyer les photos, mais avec mon portable, il y avait un problème. Ça ne fonctionnait pas. Après, des photos, j'en ai pris principalement quand je faisais des UC. J'ai fait un UC de tonte où je l'ai passé là en stage et après j'ai passé à l'oral ici ou là j'ai pris des photos mais, après, je n'ai pas pris trop de photos encore. Mais je les garde sur mon téléphone. Apr-ès, je peux les envoyer ici s'il y a besoin pour, si on passe des UC, on montre les photos. Mais, PadLet, il y en a beaucoup qui l'ont utilisé, qui envoyaient sur PadLet mais moi, avec mon téléphone, ça marchait pas. Je ne sais pas, il y avait une sécurité ou je ne sais pas quoi, il y avait un truc qui bloquait et puis, comme moi le portable ce n'est pas mon truc non plus...	Dlm Ls
291 295	SIT INT	RETOUR	On avait des échanges en groupe avant le départ en stage. On a eu un... comment on appelle ça ? un topo pour le premier stage parce qu'après, c'était tous le temps la même chose donc... où là ils nous donnait, si on avait un problème, on avait le numéro de téléphone du formateur, sur... comment dire ? les droits du travail, tout ça. Si, si, on a eu une information. Au retour, on faisait le tour de table : les différentes expériences qu'on a eues, ce qu'on avait fait... C'est intéressant.	LA
296 309	FORMATION	F CONV	Les formateurs accompagnent très bien. Alors là, ils sont très à l'écoute, pas de souci. On sent qu'ils sont vraiment là pour nous aider. Bravo pour le recrutement. Vous ne les recrutez peut-être pas mais vous les formez. Franchement très bien au niveau des formateurs. Ce n'est pas comme à l'école où on a des professeurs... Là, on sent qu'ils sont là pour nous aider, ils sont à l'écoute. Ah ouais, ça c'est vraiment... Ils sont là pour... Si on a des difficultés, ils ne sont pas là pour nous enfoncer déjà, ils sont vraiment... De ce côté-là, très content. De l'autre côté ? Alors quelque chose de négatif... Il y a toujours le pour et le contre mais là je n'en ai pas. Non, je suis très satisfait de ma formation. A ce niveau-là, très bien parce que c'est vrai que c'est un domaine où il y a des choses qu'on ne maîtrise pas. Moi, la maçonnerie, je n'y connaissais rien. Donc c'est un peu compliqué, ce n'est pas évident, en plus ça ne me passionne pas donc... Non, non, franchement. Et puis, quand on a des difficultés, il n'y a pas de problème. Et même quand on fait des erreurs - parce qu'on fait des erreurs aussi - ils ne sont pas là à nous engueuler. Non non, ils disent : "Bah, t'es là pour apprendre, c'est normal que tu fasses des erreurs." Ils sont compréhensifs. Non, non, de ce côté-là, bien, les formateurs. Je ne peux pas critiquer.	

310 317	SIT INT	ECHAN GE	Il y a beaucoup d'entraide entre nous. On est un bon groupe, ouais. Par contre, de ce côté-là, c'est pareil parce qu'en fait on est tous du même niveau. On part tous de... Ben, on n'y connaissait rien donc en fait on est au même niveau donc on s'entraide, on n'a pas peur de montrer qu'on ne sait pas. Il y a des choses... On est à l'aise parce que, comme on sait qu'on est tous au même niveau... Bon, il y en a qui ont plus de facilités que d'autres, ils ont déjà travaillé un petit peu en intérim donc ils maîtrisent plus facilement mais ils nous montrent facilement. Il n'y en a pas un qui va dire : "Oui, je suis bon, je suis le meilleur." Il n'y a pas d'ego. On ne ressent pas... On est vraiment dans un esprit d'entraide. Il y a un bon esprit de groupe.	
318 323	FORM ATION	F CONV	Par rapport à mon projet de reconversion, ma femme me soutient. Elle trouve ça très bien. Ben, ça change des 3/8. A la journée, c'est... Elle apprécie de me voir. A ce niveau-là, au niveau des week-ends, c'est appréciable. Travailler en journée... Sous la nuit... Pour moi je n'aimais pas faire la nuit et au niveau caractère ça changeait aussi. Je n'étais plus nerveux et agressif un petit peu. Ça me rendait nerveux et agressif un petit peu, la nuit. Et peut-être plus fatigué aussi. Niveau du cadre de vie, ça n'a rien à voir. Donc, à ce niveau-là, oui. Et puis c'est plus intéressant surtout que l'usine, franchement.	
324 327	FORM ATION	ACCT	La formation suivie va servir mon projet de reconversion parce que comme dans le paysage, en termes de reconnaissance déjà, je n'y connaissais rien ou pas grand-chose. Je connaissais légèrement mais pas beaucoup comme tout le monde, un petit peu, parce que là, à l'issue de la formation, j'ai des connaissances.	LM
328 350	ACCT VISE		En fait, mon dernier stage, je l'ai passé à la mairie de Theix et j'en ai profité pour me demander s'ils pouvaient me prendre cet été. Alors, ils me prennent tout le mois de juin mais ils ne prennent pas pour l'été. Et cet après-midi, j'ai un entretien pour la ville de V pour un travail saisonnier juillet-août. Pour moi, mon but, c'est de travailler en collectivité. Donc, là j'ai demandé du travail saisonnier pour me faire connaître en fait et puis, par derrière, c'est de demander s'il y a une place de libre et que je suis disponible. C'est ma stratégie un petit peu. Comme là en fait, j'ai été un peu stratégique parce que mon dernier stage, je l'ai fait... Bah je pensais un petit peu au départ travailler plus en mairie. Bon je n'étais pas sûr mais je me suis dit : pourquoi pas ? Et du coup j'ai fait mon dernier stage en mairie parce que je me dis que je vais me servir de ce que je vais apprendre avant pour être plus performant. Donc ils vont voir que déjà je connais ci, je connais ça et ils vont me prendre plus facilement. Donc derrière, j'avais quand même un peu une idée... Je me suis dit que si je prends dès le départ la mairie, ça va être peut-être plus compliqué. Et qu'on dit : Ah, une débroussailleuse ! oui... qu'on a.... oui... Les stages, ça permet... et puis bon le long, ici on a pratiqué aussi donc on acquiert quand même de l'expérience, on est plus performant, on montre plus comment on est employable en fin d'année qu'en début. Quelque part, t'embauches plus facilement quelqu'un qui a de l'expérience que quelqu'un qui n'en a pas. Donc j'ai été un peu stratégique sur ce côté-là et du coup, grâce à ça d'ailleurs, ça a marché, voilà. Et en plus, l'avantage, c'est que comme là j'ai fait mon stage à la mairie de Theix, pour demander après à la mairie de V c'est plus facile parce qu'ils vont voir que j'ai travaillé à la mairie de Theix, qu'ils m'ont pris après le mois d'après donc après c'est un enchaînement. Je fais mon réseau. Et puis après, je ferai de l'intérim s'ils ne me prennent pas en mairie. A un moment donné, je sais qu'il y a des départs en retraite. Au mois d'octobre, il y a un départ en retraite à Theix, c'est à 10 mins de chez moi en plus. Ça s'annonce pas mal. Je suis optimiste.	
351	FORM	ACCT	La formation, en fait, a répondu à mes attentes en partie. Le métier, c'est varié quelque part quand même euh... En fait, je	

360	ATION		<p>n'avais pas trop une vision du métier en fait quelque part. Je ne voyais pas tout ce que ça pouvait amener, où il fallait être très polyvalent, qu'on pouvait passer... parce que dans le privé, il y a des entreprises qui font les 2 donc ils font de l'entretien et de la création, donc on peut aller donner un coup de main. Ça ne me dérange pas d'aller donner un coup de main en création justement. De temps en temps, ça fait du bien parce que ça varie. En collectivité, tu vas peut-être avoir de la petite maçonnerie, tu n'auras pas des gros mais tu peux avoir un petit peu de terrassement, des choses comme ça, d'entretien sur des mairies, c'est possible. Et puis, en plus, on peut donner un coup de main aux autres équipes. Par exemple, la voirie, on peut donner un coup de main à la voirie. Donc c'est très varié aussi. Donc c'est quelque chose qui est assez varié.</p>	
361 380	FORM ATION	ACCT	<p>Quand je suis entré en formation, je n'avais pas une mesure de toute la variété des activités du métier. Je ne voyais pas ce côté-là donc, du coup, c'est au-delà de mes attentes finalement. Je trouve ça bien, ouais je trouve que c'est bien, quelque chose qui est varié. Et il y a quelque chose que je recherchais aussi, c'était le relationnel. C'est pour ça que mon premier stage, je l'ai fait en association. Ce côté aussi relationnel avec le client. Je recherchais aussi un peu de relationnel parce que c'est ce qui m'a manqué à Michelin parce qu'en fait, on travaillait en autonome tout seul sur les machines donc, au niveau relationnel c'était un peu limité et puis, en pause, c'est un peu limité aussi avec les portables. Finalement, la représentation, même si elle était un peu générale, du métier là aujourd'hui j'y vois plus clair et ça conforte vraiment mon projet. J'aime travailler à l'extérieur, le côté relationnel, le travail d'équipe aussi. Je recherchais le travail d'équipe, je ne voulais plus travailler en... Il y a les 2, hein ? On peut être autonome aussi mais il y a du travail d'équipe aussi. Je recherchais aussi le travail en équipe. Donc ça conforte tout ce que je recherchais et bon, après, tout n'est pas parfait. Quand on fait du désherbage, ce n'est pas très passionnant mais bon, ça fait partie du métier.</p> <p>La formation aura apporté beaucoup dans mon parcours de vie parce que ça m'a apporté beaucoup de connaissances au niveau des végétaux et, comme j'ai mon jardin, donc ça va beaucoup m'aider pour mon jardin parce que c'est vrai que, entre les connaissances que j'ai actuellement et le peu de connaissances que j'avais avant, je n'aurais peut-être pas refait les mêmes choses. Donc je vais faire des modifications, ouais. Je trouve ça hyper important d'avoir un métier qui permet grâce à ce métier à t'aider en dehors de ton métier, je veux dire qu'il t'apporte des connaissances que quand je faisais du câble je voyais... ça ne m'a pas beaucoup aidé.</p>	LA

Annexe 68 - Thibault

**** *Nom_Thibault *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_PACS *Enfants_0 *DIPLOME_BAC5 *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

1 47	PARCO URS		<p>Je m'appelle Thibault Lafontaine, j'ai 48 ans, je vis à Saint Nazaire avec ma compagne. Nous sommes arrivés là-bas il y a deux ans parce qu'elle voulait se rapprocher de la mer. Moi, j'ai suivi dans les bagages. Et puis, en début d'année scolaire dernière donc en septembre, je me suis posé une énième fois la question : mais qu'est-ce que j'ai envie de faire dans la vie en termes d'activité professionnelle ? Et donc je me suis posé pour me poser ces questions-là et ce qui est ressorti, c'est que j'ai besoin d'être dehors. J'avais besoin de travailler de mes mains, d'être en contact avec le vivant et de vivre au rythme des saisons donc j'ai regardé un petit peu ce qui pouvait exister et je suis tombé sur jardinier-paysagiste. Je me suis dit : tiens, ça pourrait peut-être être intéressant et donc, avant de me lancer dans une quelconque formation, j'ai fait une PMSMP chez un paysagiste à St Nazaire qui ça a duré 4 jours. Ca m'a permis de valider effectivement cette nouvelle orientation. Et puis après, très rapidement, en fait par le réseau, j'ai entendu parler de la formation de la MFR à Q, donc paysagiste en éco-jardinage, et que j'ai pris en route en octobre puisqu'elle démarrait en septembre. Et M. a bien voulu m'accepter 3 semaines après le début. Et puis voilà comment je suis arrivé dans cette formation grosso modo.</p> <p>Avant la formation, j'avais un parcours très varié parce que je me suis toujours autorisé à rester à l'écoute de mes envies en fait. Donc moi, j'ai démarré avec un diplôme d'ingénieur dans le domaine automobile. J'ai fait ça pendant une dizaine d'années en France et en Italie, pour des équipementiers. Et puis, j'avais envie de changer donc je suis parti dans l'entrepreneuriat et là, pendant 4 ans en fait, je me suis éclaté à travailler à mon compte, soit pour d'autres sociétés soit sur des projets perso. J'ai découvert plein de domaines différents, que ce soit le domaine ferroviaire, en rédaction technique, la formation chez Pôle Emploi... Qu'est-ce qu'il y avait d'autres ? Les énergies renouvelables... J'ai fait du management de transition, j'ai monté un projet dans la photographie, j'ai découvert le massage bien-être... J'ai travaillé dans le massage bien-être en entreprise et pour les particuliers. Et puis ensuite, j'ai eu besoin d'utiliser tout le côté bien-être que j'avais acquis pour en faire un accompagnement donc je suis devenu thérapeute. J'ai fait ça pendant 3 ans en région parisienne et puis après je suis parti sur les routes, j'ai fait ça en itinérance pendant 4 ans avant de rencontrer ma compagne. Et puis, en arrivant ici, je me dis : qu'est-ce que je vais faire de toute cette expérience ? J'ai me suis dit : tiens, je vais faire un peu de coaching. Donc j'ai fait ça à distance, par téléphone, et puis après, voilà ce que j'ai expliqué, je me suis dit : tiens, le coaching, plus tellement envie. Allez, je me pose. Les questions sont arrivées et puis les réponses aussi, puis je suis arrivé ici, grosso modo.</p> <p>J'ai choisi la formation par recommandation. En fait, pour te dire, ça s'est joué en 7 jours, c'est-à-dire que le vendredi, je vais voir ma boulangère qui est une indépendante et je lui dis : "Voilà, écoute, Solène, je cherche une formation pour devenir paysagiste-jardinier, tu ne connais pas... ?" "Mais j'étais paysagiste avant." "Ah bon ? D'accord OK" "Je connais la femme de</p>
---------	--------------	--	---

			<p>Untel, elle fait des formations, elle a eu sa société dans le paysage, le contact-là..." Elle me file le numéro de téléphone, elle n'est pas disponible, elle dit : "Rappelez-moi." Le samedi je la rappelle "OK, il faut qu'on se voie." Elle a un domaine de 2 hectares 7 à peu près dont 1 hectare 7 c'est que du jardin avec plein de variétés différentes. Donc je la vois le dimanche et donc on passe 2 heures dans son jardin à discuter, elle m'explique un petit peu le métier, je lui explique un petit peu mes envies et elle me dit : "Ouais, il y a une très bonne formation à la MFR de Q. On va regarder. Je crois que ça a déjà commencé." Enfin bref... je regarde le soir, le lundi j'appelle, on me dit : "Faut envoyer un e-mail", j'envoie un mail. Je crois que j'envoie ça le mardi, le mercredi M. m'appelle : "Ce serait bien qu'on se voit." "Je suis dispo le vendredi après-midi." On se voit le vendredi après-midi et le lundi je démarrais la formation. Mais quand c'est fluide comme ça, enfin moi je ne me pose pas de questions, j'y vais. Donc je ne savais pas, je ne connaissais absolument pas le domaine, je ne connaissais pas la MFR, la MFR de Q encore moins. Je connaissais à peine le programme mais bon voilà, c'est...</p>	
48 71	ACCT VISE		<p>Avant de commencer, mon projet initial c'était de créer, d'entretenir et de nettoyer les jardins des particuliers. D'en prendre soin en fait, parce que j'ai pris soin de l'humain pendant une dizaine d'années et j'avais envie de passer à autre chose, mais le côté "prendre soin" est toujours là, et toujours d'être dans le lien avec le vivant mais plus dans le végétal. Ouais, il y avait quelque chose qui m'animait là-dedans. Donc ouais, mon projet initial, c'était ça. Et ça a un peu bougé au gré des stages et de la découverte de ce milieu-là mais, de toute façon, là, je vais très certainement signer un CDD jeudi de 5 mois dans une société de services à la personne pour entretenir le jardin des anciens qui ont encore la possibilité de rester chez eux avant, vraisemblablement, de passer en mode EHPAD. Donc voilà, y a.... c'est encore présent, une forme de cohérence. J'essaie parce que, si ça ne l'est pas, de toute façon, il y a quelque chose à l'intérieur qui dit : non, non, ce n'est pas juste et je dois faire autre chose. En tout cas, c'est toujours comme ça que j'ai fonctionné.</p> <p>Je n'avais pas d'expérience à part tondre la pelouse chez mes parents quand j'étais gamin. Absolument pas non, aucune. Et puis, bon, j'ai dû peut-être faire un peu de taille mais alors une ou 2 fois au sécateur de force sur une haie mais, enfin, et encore je ne m'en souviens même plus. Mais il y avait une attirance.</p> <p>Je ne connais pas du tout de professionnels du métier. Après, mes parents avaient une grande surface enherbée avec un petit potager et quelques arbres. Alors, le potager, c'est toujours quelque chose que j'ai observé de loin mais qui m'attirait parce que mes oncles et mes tantes avaient des potagers, mes grands-parents avaient des potagers... Enfin, il y avait un lien à la terre qui était très présent, qu'on a tendance à oublier malheureusement. Donc ça je découvre aussi avec la permaculture et j'ai eu la possibilité-là, chez un couple d'amis qui me prête un terrain de 800 m² où je peux faire ce que je veux et donc j'y vais pas à pas. Et je découvre tout ça. Et ça m'éclate, ça m'éclate. Donc je n'ai jamais eu... Alors moi j'ai grandi dans un petit village, hein ? donc la nature était là mais non, j'ai jamais pratiqué.</p>	
72 74	FORM ATION	F CONV	<p>A l'entrée en formation, j'étais plein d'enthousiasme parce que je me suis orienté, je me suis donné une direction et je me dis : OK, maintenant j'y vais. Voilà, il y a moins de questions à se poser. Donc de l'enthousiasme par rapport à recevoir de nouvelles connaissances en fait.</p>	
75	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, en fait, je pense que je suis relativement bien guidé parce que le premier stage est arrivé comme</p>	

120		<p>ça. C'est-à-dire qu'un lundi matin, j'arrive en cours avec tous les adultes, donc BP-BPA et ça devait être une semaine avant le départ en stage. Moi, je n'avais rien. Je n'avais pas cherché de toute façon mais je faisais confiance. Et il y avait une femme qui a quitté la formation BPA mais qui était encore là à l'époque, Yolande, qui était assise à 2-3 places de moi et je ne sais plus comment c'est venu mais, très rapidement, elle entend que je n'ai pas de stage et hop, elle écrit sur un bout de papier : "Tiens, contacte ces 2 personnes de ma part. Ca devrait le faire." J'appelle la première et c'était réglé : j'avais un stage le lundi suivant, un indépendant qui a entre 30 et 40 ans, qui a monté sa structure et qui accueille de temps en temps des stagiaires. Donc c'est comme ça que ça s'est fait, le premier. Le 3ème, qui aurait dû être le 2ème pour moi, je l'ai fait chez cette femme qui m'a recommandé la MFR, donc S. Barreau. Donc je l'ai appelée pour le stage en janvier et elle me dit : "Oh, moi en janvier j'hiberne encore, ce n'est pas trop mon truc mais voilà, si tu veux venir en mars ou en avril, y'a pas de souci." Donc j'avais déjà le 3ème. Et, pour le 2ème en fait, j'ai regardé ce qu'il y avait dans le coin par chez moi. Et puis en fait, c'était amusant parce que je tombe sur une structure qui, je l'ai su après, n'existait plus mais qui était encore visible sur le net. J'appelle ce numéro qui est un numéro privé et il se trouve qu'en fait cette personne-là a abandonné sa propre structure pour travailler chez un gros qui s'appelle Effivert et chez qui il y a une soixantaine de personnes du côté de Pontchâteau. Et je lui explique et il me dit : "Oui, pas de problème, vous pouvez venir faire un stage." "D'accord." Je leur ai rendu visite et puis voilà, ça s'est fait de manière très très fluide, encore très facile. Donc ça, c'était le 2ème. Et, pour le 4ème, comme en fait moi, ce qui m'intéresse est dans les stages, c'était de voir différentes structures : donc l'indépendant en numéro 2, la grosse structure qui ne fait que du public donc c'est un peu l'usine donc 50 ou 60 personnes, la personne qui possède un grand terrain qui a besoin de l'entretenir et je me suis dit : Tiens, il me manque la structure intermédiaire avec une dizaine de personnes voilà, ils bossent par binôme et cetera. Donc j'ai cherché ça et pareil, ça a été très fluide aussi. J'ai contacté Les Jardins Brévinos et ils m'ont dit : "Oui, envoyez votre CV." J'avais un rendez-vous le vendredi soir et puis c'était réglé pour 2-3 semaines. Après, pour la difficulté à trouver des stages, ça va dépendre un petit peu si on anticipe ou pas, hein ? c'est toujours pareil. Moi j'ai fait le choix de ne pas anticiper et des personnes qui sont arrivées ici et qui très rapidement ont eu leurs 3 voire 4 stages. Moi, je ne savais pas dans quoi je m'engageais et puis, comme je vis de plus en plus au jour le jour, bon voilà je ne me projette pas trop et je trouve ça beaucoup plus juste parce que mon envie d'aujourd'hui ne sera peut-être pas celle de demain et donc, si j'ai prévu quelque chose aujourd'hui pour demain et que demain je suis pas du tout dans cette énergie-là voilà, ça sera un coup d'épée dans l'eau, donc je préfère éviter. Donc, grosso modo, non. La seule difficulté que j'ai eue, c'était pour le dernier parce qu'on n'est pas les seuls à chercher des stages, il y a aussi les petits jeunes qui ont besoin donc c'est là où voilà, dans les quelques coups de fil que j'ai passés, certains m'ont dit : "On est désolé, on est déjà complet. Il n'y a plus de place dans les camions." C'est la seule difficulté que j'ai rencontrée mais, à part ça, ils sont demandeurs. C'est un secteur qui est tendu de toute façon.</p> <p>Je n'avais pas de critère de choix particulier si ce n'est une découverte un peu générale du secteur. Et j'ajouterai qu'ils soient dans mon secteur, à proximité de Saint Nazaire parce qu'autant j'étais en... alors je ne sais pas si c'est une question qui sera posée mais autant j'étais très enthousiaste au début de suivre la formation mais, au fil des mois, je me suis rendu compte de</p>	
-----	--	---	--

			toute la fatigue engendrée par le trajet que je faisais en voiture au départ, donc 1 heure de trajet le matin et 1 heure de trajet le soir, et puis, avec l'augmentation du coût de l'essence, je suis parti en train où là c'est 1 heure 30 le matin et 1 heure 30 le soir. Donc je suis très content d'arriver au bout parce qu'en termes de rythme de vie, ça devient compliqué. C'est contraignant. Après, je ne regrette absolument pas mon choix.	
121 136	FOAD	F CONV	<p>La formation à distance dans la formation pour moi, c'était "Yes" ! Je pourrais rester à la maison, j'aurais pas de trajet, et je ferai ça à mon rythme. Donc pour moi, c'était... sachant que j'en avais déjà suivi parce que j'ai suivi une formation payante pour le coup que j'avais faite, c'était pour créer des formations en ligne en fait donc un peu formateur de... non, pas formateur de formateurs mais création de formations en ligne. J'ai fait ça juste pendant la période du confinement, au premier confinement, et j'avais adoré parce qu'on est à son rythme, parce que voilà, s'il y a des choses qui nous plaisent ou ne nous plaisent pas, il y a une validation très rapide des acquis donc moi je me suis complètement retrouvé et la personne qui a fait les formations en ligne, mais extraordinaire, extraordinaire ! Parce qu'on sent que c'est une personne qui est passionnée et, même si les sujets peuvent être rébarbatifs, moi, je me suis laissé guider, j'ai suivi des trucs, mais c'était... franchement, c'était super.</p> <p>Je n'avais pas de crainte par rapport à l'ordinateur. Ma seule crainte c'était de trop y retourner parce que moi, j'en ai tellement mangé, si tu veux, aujourd'hui c'est que j'en veux le moins possible parce que c'est pour ça que voilà, je vais dans la nature. Mais y revenir, et sous cette forme-là, ouais avec encore une fois le fait de me dire que je n'ai pas de trajet donc pas de fatigue, je peux me lever plus tard et je suis dans le rythme et... je me suis régalé. Et encore une fois le contenu était...</p>	
137 154	STAGE	R	<p>Les activités que j'ai faites en stage, avec Yvon, c'était plutôt de l'entretien, donc de la tonte, de la taille, donc de jardin de particuliers et un peu de plantation. De mémoire principalement ça parce que, de toute façon, il ne fait pas de maçonnerie paysagère ou très peu. Oui, c'est surtout l'entretien. Chez Effvert, qu'est-ce qu'il y a eu ? Il y a eu une pose de clôture donc un petit peu de maçonnerie. J'ai pas mal bougé dans les équipes. J'ai fait... Donc c'est 3 semaines, j'ai dû faire 2 semaines de créa et une semaine d'entretien. Et dans la créa, il y a eu de la plantation, il y a eu du paillage, il y a eu de la préparation de sol. Je crois que c'est à peu près tout et, en entretien, c'était débroussaillage et la taille aussi, désherbage. Grosso modo, c'est à peu près ça. Chez S., c'était nettoyage entre guillemets de massifs. Donc plutôt désherbage à la main et de la taille. Moi, mon objectif chez S., c'était d'utiliser le plus possible des outils manuels, donc éviter tout ce qui est thermique ou électrique. Donc, par exemple, la taille, c'était à la cisaille ou au sécateur de force. Il y a eu un peu de maçonnerie paysagère : fabrication de béton, utilisation de béton pour poser des plots, pour monter une structure en bois derrière, pose de dalles au sol... voilà. Il y a eu un peu de permaculture aussi, de la plantation, des semis... Et puis, le dernier, j'ai fait de la maçonnerie paysagère, clôture, chaînette de pavés, préparation de sol, engazonnement... Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? De la tonte, entretien de jardins de particuliers. Oui, ça a été beaucoup plus varié, on va dire ouais, voilà. Après la saison y fait aussi, tout à fait. Il y a des choses qu'on fait en hiver et qu'on ne va pas faire au printemps ou en automne, et cetera.</p>	
155	STAGE	F CHOIX	Les activités de stage, parmi tout ce que j'ai découvert ou expérimenté, je crois que ça a renforcé mon lien avec le végétal. Et	

172			<p>de me rendre compte qu'en fait c'est d'une richesse et puis que je ne savais rien, en fait, sur l'évolution du végétal et de la manière dont on peut en prendre soin en fait. Et puis l'importance de la richesse du sol. Ca, voilà, ça, que ce soit en formation ou en stage, c'est un truc qui m'a beaucoup parlé donc ouais... Enfin je reviens, je pense, à un petit peu mon projet initial, c'est-à-dire que moi, là où je me souviens que là je me suis le plus éclaté, c'est mon premier stage quand on allait chez un ami à lui, on passait la journée et on était censé faire un petit peu d'entretien. On a refait tout son jardin : la tonte, de la taille. Et le papa qui était chez lui avec ses 2 gamins, il a vu l'avant et l'après et il a dit : "Waouh ! C'est extraordinaire. Je ne reconnais plus mon jardin !" mais dans le bon sens du terme. Et je me suis dit : OK, là je suis à ma place. Je ne sais pas s'il y a une activité particulière, je sais que je ne ferai pas de la clôture en permanence, c'est intéressant pour moi d'être dans la construction mais ce qui m'intéresse surtout, ce qui m'anime, c'est de faire en sorte que le jardin il soit en lien avec les attentes du client et qu'il ait envie d'y aller, quoi. C'est plus ça en fait je pense. Après, la manière d'y arriver, bah la plus écolo qui soit oui mais... voilà, s'il faut faire un muret parce que justement il y a un besoin quel qu'il soit, que ça embellit, que ça crée du relief, de la structure, oui, pourquoi pas ? Je n'ai pas de... Et puis bosser en binôme. Quand on est avec une personne qui sait ce qu'elle a à faire et qui est dans le partage, c'est... ouais, c'est des bons moments. C'est important.</p>	
173 205	STAGE	F CONV	<p>Ca m'est arrivé de travailler seul. Par contre, presque au même endroit ou à quelques maisons près. Mais on n'était pas très loin l'un de l'autre.</p> <p>Les activités sur lesquelles je réussis ou je suis plus performant, même si on a toujours des difficultés avec ces termes-là, c'est clairement dans l'entretien : dans la taille, dans la tonte... Et puis, ce qui ce qui m'intéresse aussi, c'est de voir comment le jardin va évoluer. Y'a vraiment quelque chose de cet ordre-là. Et puis il y a un challenge avec le client, c'est de l'emmener... enfin, en tout cas en ce qui me concerne, de l'emmener vers quel va être son jardin dans 4-5 ans. Et de lui apprendre aussi la patience et que, bah voilà, ça va pas se passer en claquant des doigts. Et que la notion de propreté, elle est propre à chacun et que s'il y a un pissenlit dans le jardin ou dans le gazon, c'est pas la fin du monde. Moi, c'est ça qui m'anime. Je ne sais pas si ça répond à ta question.</p> <p>Moi, ce qui... enfin je vais peut-être un peu digresser, mais ce qui me plaît aussi beaucoup dans cette formation, c'est qu'il y a un côté alternance, c'est-à-dire qu'on va sur le terrain avec des professionnels. Ca, pour moi, c'était fondamental. Et les réticences que j'aurais pu avoir par rapport à une formation classique où on est dans une salle à recevoir des informations, c'est que moi, dans mon mode d'apprentissage, j'ai besoin d'être sur le terrain et quand j'ai une question, je pose la question et j'ai besoin d'avoir la réponse et c'est comme ça que j'avance. Donc, sur le terrain, je me suis éclaté par rapport à ça. Donc... Je saurais... Oui, la formation en termes théoriques et en termes travaux pratiques, m'a donné des pistes mais je dirais que c'est surtout le... enfin ce que tu appelles le tuteur de stage qui... enfin les différents - parce que voilà, j'ai travaillé avec beaucoup de personnes différentes - Et j'ai eu... je ne sais pas si j'ai eu de la chance mais, dans tous les cas, j'ai trouvé des gens qui étaient passionnés par leur métier même si les structures pouvaient malheureusement les diriger vers un autre mode d'action qui était moins en lien avec le vivant. J'ai été agréablement surpris par rapport à ça et des gens qui ont été</p>	

			très honnêtes et sincères par rapport à mes prestations, c'est-à-dire que quand ça ne leur convenait pas, elles me l'ont dit donc ça m'a permis de mesurer... enfin de vérifier l'état dans lequel j'étais, de mesurer l'avancement dans mon processus qui était moins intellectuel que physique en fait. Moi, mon gros point d'interrogation, c'est est-ce que physiquement - je suis quand même arrivé à un certain âge - est-ce que je vais "tenir" entre guillemets ? Et c'est tout l'intérêt de cette formation. C'est d'y être allé crescendo pour physiquement, petit à petit, m'adapter à ce métier-là. Donc, l'apprentissage... enfin les ressources, bien évidemment, c'est ce qu'on nous offre ici, que ce soit par rapport à l'expérience des enseignants, par rapport au cours, par rapport aux ressources qui sont aussi sur Walter, et je dirais pour moi surtout, mais parce que c'est mon mode de fonctionnement, les personnes que j'ai rencontrées en stage et les mises en situation.	
206 228	SIT INT	EVALUA TION	Sur les évaluations de stage, des activités, de la réussite des activités, l'évaluation que je faisais et celle du tuteur, il y avait des différences oui et non. C'est ça qui était intéressant aussi, c'est qu'on a chacun notre vision en fait du travail bien fait, du temps à dédier à l'activité et cetera. Là où ça a été le plus confondant... Alors je dirais le premier stage. Bon, moi, j'ai vu de toute façon l'évolution au fur et à mesure des semaines et Yvon m'a clairement dit : "OK, t'es motivé, tu poses des questions voilà, peut-être un petit peu trop et il est clair que physiquement il te manque cette régularité." Et donc, pour moi, oui, c'était clair maintenant et on était OK sur les finitions et sur la réalisation parce que moi, dès que j'avais fini, j'allais le voir. Je disais : "Voilà, j'ai fini. Qu'est-ce que t'en penses ?" Après, là où ça a été le plus confondant, c'était chez S. qui a eu sa boîte de paysage pendant longtemps, qui est toujours existante d'ailleurs mais qui l'a quittée, qui a encore ces réflexes-là, et qui m'a enfin très clairement fait comprendre que j'étais dans la sur-qualité par rapport à ses attentes à elle. Et que pour certaines activités, en fait, moi je suis plutôt en mode diesel, c'est-à-dire que tu me dis : "Voilà, t'as ça à faire, t'as ton temps..." moi, j'y vais à mon rythme, tranquille. Dans le paysage, de ce que j'observe, ça marche plutôt par coup de bourre. Ca, ce n'est pas trop mon énergie. Mais voilà, c'est un fait. Et c'est vrai que moi, en termes de finition, voilà ça va me prendre le temps de regarder, tout doit être nickel avant de partir. Et donc elle a fait émerger cette notion de sur-qualité et donc ça m'a permis moi de me repositionner, de dire : mais effectivement, ma vision des choses est la mienne. La première question, c'est de vérifier avec le client le niveau de prestations attendu. Mais c'est vrai que ce n'est pas si simple que ça à mesurer au départ. Et puis on peut avoir certaines envies quand on arrive dans un jardin : tiens, moi je ferai plus ça comme ça mais est-ce que ça convient à la clientèle ? Donc c'est ça aussi que je trouve super intéressant parce que moi, en tout cas, ça va m'obliger à me repositionner et à rester très humble et à ma place où moi je suis prestataire de service donc... Par contre c'est important de poser les attentes. C'est même fondamental, ouais.	LS LM
229 244	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même. On a un petit peu abordé le sujet de la sur-qualité, que moi j'avais un niveau d'exigence qui était plus élevé que la moyenne. Ca a toujours été le cas mais, pour moi, c'était énorme en fait. Et je me rends compte, surtout avec l'âge, que quand je peux plus assurer cette sur-qualité, ça vient titiller quelque chose à l'intérieur et de me dire : Mais pourtant c'est ce que j'ai fait depuis tout le temps. Ben, peut-être que je peux réduire en fait mes attentes à la baisse sans pour autant que ce soit "pénalisé" entre guillemets. Donc c'est cette vision des choses qui a émergé. Qu'est-ce que ça m'a permis d'apprendre ? Bah, ça m'a permis de revenir encore plus au corps, à la coordination, au	LS

			<p>changement de posture aussi. Ca m'a permis de vérifier ce que ça veut dire que de travailler dehors aussi toute la journée, avec des différences de températures, des différences d'humidité, des différences... Donc voir un petit peu comment le corps réagit. De vérifier aussi que j'ai besoin d'un rythme qui soit en lien avec les saisons, ça c'est une évidence, mais qui soit aussi marqué... enfin, avec des repères en termes d'horaires... Et même si j'apprécie le fait de réaliser des choses différentes et d'avoir des chantiers différents, j'ai quand même besoin d'avoir une certaine vision au moins sur la semaine ou savoir en fait ce qui va se passer. C'est principalement ça, que j'avais... Ouais, dehors et en lien avec le vivant et que j'étais à ma place. Y'avait vraiment... Enfin, ça m'a conforté dans mes choix de septembre. Ca a consolidé le projet.</p>	
245 255	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris aussi sur ma relation ou mes relations aux autres au travers du stage. Complètement. Complètement parce qu'en plus on en était... pour moi, on ne l'était plus mais bon, sur le terrain, on était en mode COVID avec toutes ces histoires de : T'es positif, t'es pas positif, la quarantaine et cetera. Ca, pour moi, je pense que c'est ce qui était le plus compliqué à gérer parce que moi j'ai mes convictions et que, même dans le milieu du paysage, même si on est censé être en lien avec le vivant... voilà ! Donc ça m'a... et même en formation ! Le terme qui revient c'est la tolérance. En fait, je pensais que je l'étais mais en fait pas du tout. Ca m'a... ça m'oblige à l'être et à respecter les choix de chacun comme moi j'ai envie que les miens soient respectés et ça, c'est compliqué, c'est le facteur humain donc... Il y a plein de différences, c'est ce qui fait la richesse et ça c'est beau mais, quand on y est confronté, c'est plus compliqué. Encore plus quand ça vient de nos proches. Mais bon, ça, c'est un autre débat. Mais ça, ça reste la relation à l'autre.</p>	LA
256 260	MFR	R	<p>Les activités au centre de formation que nous avons réalisées, donc il y a les cours théoriques donc avec des enseignants qui viennent du terrain et ça, pour moi, c'était super important parce que ça nous permet de bénéficier de leurs expériences. Il y a les travaux pratiques donc qui se font principalement au hangar et qui se font aussi en extérieur, donc avec des chantiers réels. Donc grosso modo, moi, c'est ce que je retiens, ce sont les 3 types d'activités...</p>	
261 281	MFR	F CHOIX	<p>J'ai eu l'impression d'être plus performant, très clairement à l'extérieur. Alors oui, c'est paradoxal. Alors si je dois répondre à performant, c'est la partie intellectuelle, ça c'est une évidence parce que, de toute façon, j'ai suffisamment de bagages derrière pour... voilà donc ça performant, oui. Par contre, si la question c'est là où j'avais le plus envie d'être, c'était en TP ou à l'extérieur, pas en salle de classe.</p> <p>Là où j'ai eu le plus le sentiment d'apprendre, c'est sur le terrain. Oui, sur le terrain. Donc plus sur les stages et quand on allait en chantier à l'extérieur. En formation ouais très clairement c'est pour ça que je suis venu en fait. Donc, je me souviens que le début de la formation était très compliqué parce que, des cours académiques où on est assis toute la journée, enfin non. Déjà, quand j'étais étudiant c'était compliqué pour moi. J'étais content de passer en mode actif comme on dit. Donc, de revenir là, ouais c'est très compliqué. Alors moi je suis arrivé 3 semaines après mais donc j'ai dû passer je crois 5 semaines de cours avant le premier stage, donc eux ils ont dû faire 8 semaines. 8 semaines c'est long. Moi, je ne m'en rendais pas compte parce que je débarquais mais j'étais content d'aller en stage ensuite. Le 2ème stage, on a passé combien de temps ? On a dû passer 5 ou 6 semaines de cours, il y a eu les vacances de Noël et ensuite on a enchaîné directement sur le stage et après, on n'avait que 4 semaines entre le... de mémoire, entre le 2ème et le 3ème... 4 ou 5 entre le 3ème et 4ème, c'est sûr,</p>	

			c'étaient 4 semaines, mais même 4 semaines, à la fin, on a juste envie de... voilà, de retourner sur le terrain. Le rythme est un peu particulier donc c'était aussi compliqué pour moi d'ajouter autant de trajet avec des calendriers qui sont différents entre les cours théoriques, les TP et puis le TP n'aura pas forcément de lien avec le cours théorique. Enfin, moi, j'avais le sentiment que c'était un peu décousu donc très perturbant en fait.	
282 285	MFR	F CONV	Les ressources utiles au centre de formation, ce sont les collègues. Oui les collègues parce que, venant d'horizons différents, notamment en TP ou en extérieur et y'en a qui avaient l'habitude de manier les outils ou de savoir comment faire. Plus, bien évidemment, le formateur. Ca a été pour moi les ressources les utiles. Les plus utiles, très clairement.	
286 296	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont permis d'apprendre des choses sur moi-même, oui. J'en reviens à la tolérance, hein ? C'est ce que je disais tout à l'heure. Et puis, par rapport au rythme, de me rendre compte que j'ai plus 20 ans et que faire des trajets ça peut être fatigant. Et puis de me focaliser vraiment, de mettre mon énergie où j'ai envie de la mettre, donc d'éviter de me disperser. Des temps de pause en collectif, notamment la pause de midi, bah c'était trop pour moi. Oui, besoin d'être dans mon coin et de me poser parce que trop de... Ouais, c'est un petit peu tout ça de... par rapport à mon rythme enfin. Comme ça fait des années que je vis entre guillemets "différemment", voilà c'était de revenir dans quelque chose que j'avais quitté et ça m'a permis de comprendre pourquoi je l'avais quitté. Tout simplement. Il y a des choses, tu sais pourquoi tu ne voulais pas. Voilà, c'est ça, tout à fait. La foi, c'est bien ça mais oui, ça fait partie du jeu, donc parfois c'est difficile mais en même temps voilà, je sais pourquoi j'ai fait ce choix-là.	LS
297 302	MFR	ACCT	Les activités au centre de formation m'ont permis d'apprendre sur mon futur métier. Ah oui, oui très clairement. Très clairement de manière générale. Bah, c'est pour ça que je suis venu. C'est parce que moi je ne connaissais absolument rien... Alors, j'ai l'impression d'en savoir un petit peu plus même si le cap est tellement énorme que... C'est aussi pour ça que j'ai hâte de retourner sur le terrain pour continuer à apprendre. Ah non, mais clairement j'ai appris. J'ai appris et j'apprends encore énormément de choses. Ca, c'est une évidence.	LM
303 310	FOAD	R	Dans les activités à distance, alors il y a eu le CACES, l'AIPR et je crois, de mémoire, que c'est à peu près tout... et on en a un vendredi de la semaine prochaine... Oui, je crois qu'il n'y a eu que ça... et je te disais donc que vendredi prochain, il y a une nouvelle formation à distance mais je ne sais pas de quoi il retourne. Et c'est vrai que ce type de contenu est idéal en formation à distance parce que c'est beaucoup d'informations à engranger et être assis et écouter... Alors que là, voilà, encore une fois on suit son rythme et puis la personne qui l'a faite le fait vraiment de manière très ludique et didactique donc, une fois que c'est fini... Enfin, il y a beaucoup de coupures en fait. C'est séquencé avec des exercices à la fin pour vérifier, valider les connaissances. Donc ouais, moi j'aime bien le principe.	
311 327	FOAD	F CHOIX	J'ai trouvé ça facile, j'ai réussi. Clairement. J'ai joué le jeu, j'ai pris le temps et j'ai... parce qu'il y avait un examen quand même à la fin. Enfin, il y avait un examen à passer, CACES et AIPR ici, quelques semaines après je crois ou quelques mois, je sais même plus. Moi, très clairement, je n'ai quasiment pas révisé parce que le fait de suivre cette formation à distance, de le faire tranquillement, dans de bonnes conditions et en plus, comme les questionnaires de fin ressemblent beaucoup à	

			<p>l'examen... J'y étais préparé. Et ça, c'était appréciable, la manière dont c'était construit. Et encore une fois le fait de me dire que je gère mon rythme comme je l'entends et effectivement, j'ai dû passer quelques matinées... je sais plus combien de jours on a eu. Je crois qu'on a dû en avoir 2 ou 3, je sais plus. Et en plus de ça, c'était bien organisé parce que c'était soit un vendredi soit un lundi, donc ça permettait d'arriver ou de... enfin, de finir la semaine ou de débiter la semaine tranquillement, d'avoir un week-end quelque part un peu plus. Donc ça, c'était très appréciable aussi.</p> <p>Ce qui est utile dans ces activités à distance et vraiment aidant, encore une fois si c'est par rapport au contenu, moi je dis : chapeau ! Alors bon, même s'il y a certains exercices ou jeux qui seraient à revoir parce qu'il y a des bugs, mais c'est uniquement informatique, mais pour le reste, franchement, chapeau parce que moi je ne m'attendais pas à avoir un tel niveau en termes de formation à distance, pour en avoir vécu et pour avoir voulu en créer franchement, chapeau bas ! On sent que la personne était vraiment motivée, animée par ce qu'elle faisait et ça, c'est très appréciable.</p>	
328	FOAD	ACCT	Les activités à distance ne m'ont pas appris sur moi-même. Non, il n'y a rien qui me vient.	LS
329 338	SIT INT	RETOUR	<p>Dans les activités qui permettent de faire du lien, il y a des temps de débriefing, on va dire, à chaque sortie de stage. Donc le lundi quand on reprend, il y a un tour d'horizon de ce qui s'est passé en stage et comment on l'a vécu, qu'est-ce que vous avez vécu, et en collectif. Donc ça, je trouve ça très bien. Et puis, avant de partir en stage, quand c'est possible, il y a aussi un petit regroupement, surtout s'il y a des UC qu'on peut préparer en stage. Voilà, il y a un petit rappel par rapport à ça. Donc, je ne sais pas, tu parlais du lien stage-formation et puis formation à distance, c'est ça ? En formation à distance, bah il y a eu l'examen théorique du CACES qui était passé et AIPR aussi et normalement il y a une partie pratique qui va aussi avoir lieu, je pense, la dernière semaine. Je crois que c'est là que ça va se passer. Donc oui il y a un lien, oui, tout à fait. Des outils qui servent à faire ce lien-là... ? A part la réunion, le regroupement en collectif et l'échange verbal...</p>	LS LA LM
339 346	SIT INT	LIVRET	<p>Ah oui ! il y a un carnet qui nous permet de suivre notre avancement, d'avoir des retours par rapport au stage de nos tuteurs, de préparer aussi nos UC... Donc, oui, il y a ce carnet-là qui... oui, un carnet de suivi en fait quelque part que je trouve très pertinent aussi. Oui, ça, c'est aidant aussi pour voir notre évolution, les UC qu'on a validées et les différentes compétences. Quand on fait ce débriefing, on a aussi ce tableau à remplir dans lequel on va dire : voilà, pendant ce stage-là, en termes de... il y a toute une liste de compétences : où est-ce que vous vous situez ? Est-ce qu'il y a une amélioration ou pas ?... Donc ouais, je trouve ça très intéressant et très pertinent. Donc oui c'est un bon outil qui mériterait, je pense, d'être peut-être plus utilisé. Après, je parle pour moi... Ouais, principalement ça.</p>	LS LM LS LS
347 355	SIT INT	PRODUCTION	<p>On ne nous demande pas de rédiger des choses par rapport au stage, non. Chacun après fait comme il veut. Moi, je sais que j'ai pris des photos et puis, enfin, on peut le faire, on peut poster des photos sur les murs. Bon, moi, encore une fois, j'essaye de prendre du recul par rapport à tout ce qui est informatique mais ça ne m'a pas empêché de faire mes propres PDF où voilà, j'ai des photos des différentes activités que j'ai réalisées. Parce que ça me semble important de voir... parce qu'on se souvient plus un petit peu de tout ce qu'on fait. On fait tellement de choses. Donc ça, ça me semble important... c'est intéressant pour voir l'évolution de sa pratique, en fait, d'avoir ces traces-là. C'est ça qui permet de voir le chemin que t'as fait en fait. Ah ! ouais, j'ai fait ça ! Si je devais le refaire, je le ferais différemment... Ouais, clairement ouais. Et puis d'avoir</p>	LS DLM

			une trace.	
356 372	FORM ATION	F CONV	<p>Ce qui aide dans la formation pour y être bien et pour apprendre, c'est d'avoir la possibilité de poser ses attentes, qu'elles soient entendues et après que la personne se positionne accompagnateur en disant : c'est possible, ce n'est pas possible. Si ça l'est, dans quelles conditions ? Si ça ne l'est pas, pour quelles raisons ? Voilà. Donc c'est surtout ça qui me semble important. Pour te donner un exemple concret, j'ai fait ça seulement au dernier stage où j'ai posé exactement quelles étaient mes attentes, chose que je n'avais pas faite auparavant parce que c'est peut-être pas évident au départ de les poser. Et puis c'est surtout au 3ème stage que je me suis rendu compte que je ne les avais pas posées et que moi je ne les ai pas posées, que la personne ne les avait pas posées non plus et qu'à un moment, on est arrivé à une petite tension à la fin qu'on a pu diluer ou dissoudre, mais je me suis dit : tiens, la prochaine fois, fais attention. Voilà ! Donc moi, quand j'ai fait une demande de stage pour le 4ème, j'ai dit : "Voilà, moi, je veux faire la maçonnerie paysagère, je veux faire l'entretien de matériel." Et puis, il y avait une 3ème demande - je sais plus quelle était - et voilà, et ça m'a permis d'arriver en disant : "Voilà, c'est possible ou ça ne l'est pas." Si ça ne l'est pas, tant pis, mais si ça l'est, c'est quand même mieux parce que les attentes, elles sont là. Je pense que c'est important et c'est important de le faire et, je pense à la formation, de le faire régulièrement. Et ça... Bon, c'est mon point de vue mais bon, après, avec la situation COVID, ce n'était pas simple non plus. Enfin voilà, j'ai trouvé que c'était un peu décousu.</p>	
373 381	SIT INT	ENTRETI EN	<p>Il y a eu des entretiens individuels. Je pense qu'il y a eu un décembre. Tout le monde n'a pas pu y passer. Et puis, en termes de personnel, il y a eu une personne qui est arrivée et qui n'a pas pu tenir ses engagements en termes dans les formateurs donc voilà, ça a un peu perturbé, je pense, l'organisation. Et ça s'est ressenti je trouve.</p> <p>Pour la visite de stage-bilan sur la structure avec le tuteur, M. est venu au premier stage et les autres stages, ça s'est fait par téléphone. C'est-à-dire qu'il a appelé la personne et puis ils ont échangé très bien comme ça. Donc ça, c'est bien. C'est bien, c'est important. Parce que ça peut aussi participer de ça justement, de faire des formes de médiation en fait, s'il y a besoin. C'est quelque chose de ce registre-là.</p>	LM DLM
382 395	FORM ATION	F CONV	<p>Ma compagne me soutient. De toute façon, elle sait comment ça se passe. Après, ma famille proche, bon, de toute façon ils sont habitués à ce que j'aie à droite et à gauche, donc voilà. Moi je leur transmets des informations et ma mère m'a dit : "Oui, quand tu viens la prochaine fois, on verra hein ?" Ma petite soeur qui a acheté une autre maison m'a dit : "Ah ce serait pas mal aussi. Tu viens quand tu veux pour les éclairages." Ils sont souteneurs de toute façon, oui. Ça n'a jamais été un frein. Ça peut. Surtout en mode reconversion professionnelle. Moi, je sais que quand j'ai fait ma première reconversion professionnelle, j'ai suivi une formation pour devenir entrepreneur - c'était plus court, c'était 10 semaines - et j'avais oublié en fait dans quel état psychologique on pouvait se retrouver et que je retrouve en fait avec les collègues qui en sont à leur première et surtout... enfin, pour la plupart, avec quand même pas mal d'expérience avant. Psychologiquement, voilà, il y a plein de choses qui se passent. Ça peut être compliqué. Et c'est tout l'intérêt d'avoir le soutien des proches parce que ça brasse. C'est vrai que ça dépend dans quelle dynamique on est en continu ou pas mais, effectivement, c'est quand il n'y a pas de soutien que là c'est compliqué. Oui, parce que ça a des impacts forcément sur la vie familiale.</p>	

396 408	FORM ATION	ACCT	<p>La formation participe mon développement professionnel, très clairement.</p> <p>Le point principal et primordial, c'est que ça m'a permis de suivre une certaine progression. C'est-à-dire qu'en fait, j'avais 2 options quand j'ai décidé d'aller dans ce domaine-là : c'était soit de faire ce qui me tient à coeur, c'est-à-dire d'apprendre sur le terrain donc d'aller faire des stages ou d'aller travailler chez des paysagistes-jardiniers, soit suivre une formation. Si j'avais suivi la première option, physiquement je n'aurais pas tenu. Très clairement. Donc cette formation, moi, elle m'a permis physiquement de... - et surtout qu'il y a des stages à chaque saison, donc ça permet de vérifier aussi sur le terrain comment ça se passe, comment on réagit et donc moi, ça m'a permis, progressivement, de voir physiquement ce dont j'avais besoin et de développer un peu plus ce que j'appelle la caisse, c'est-à-dire physiquement d'être entre guillemets "performant" même si je n'aime pas ce terme-là mais... Donc ça, déjà dans le temps, ça, pour moi, c'est extraordinaire. Et puis après, ce sont toutes les expériences partagées avec les enseignants et puis tout ce qu'on a vécu à l'extérieur et principalement en TP.</p>	LS LM
409 415	SIT INT	PLATEFO RME	<p>Encore une fois, moi, je ne suis pas venu chercher l'aspect uniquement théorique. Ce que j'apprécie, c'est que les cours soient sur Walter et qu'ils soient disponibles, et qu'il y a des ressources supplémentaires qu'on puisse télécharger. Je trouve ça important. Voilà, c'est principalement ça.</p> <p>Ces ressources-là, en plus ou en décalé, je m'en suis servi ouais, parce que je n'ai pas pu être présent à tous les cours. Déjà, je suis arrivé en décalage et puis bon j'ai eu pas mal d'absences aussi. Donc ça m'a permis de récupérer les cours, les regarder donc ça me fait un classeur de ressources. Si j'ai besoin d'y retourner, je sais que c'est là donc ça, pour moi, c'est super important.</p>	
416 466	FORM ATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement personnel, très clairement. J'en reviens à ce que j'ai déjà évoqué auparavant : c'est cette notion de tolérance, c'est cette notion de rythme, de mes besoins. De rester à l'écoute de mes besoins quand bien même ils sont différents d'autres, voire du groupe. Ça, c'était super intéressant à vivre. C'est se situer soi par rapport à ce que l'on veut dans un groupe en maintenant ton cap, mais en respectant aussi les personnalités de chacun. De me rendre compte en fait de ce que le groupe veut dire. Chacun aussi a sa propre définition. Quand l'énergie du groupe, elle tire dans le même sens, on peut faire des choses extraordinaires. Au contraire, quand elle va dans un sens qui est... enfin moi, que je perçois comme moins juste, ce que ça peut engendrer aussi. Il y a un peu tout ça. C'est, ouais, ce sont des expériences qui sont des expériences de vie en fait hein ? C'est la vie en communauté... enfin, sans être sectaire mais c'est effectivement une expérience de collectif en tout cas avec les aspects positifs, si on veut les voir comme ça. Après, pour moi, ce sont des petites expériences et, voilà, chose que j'avais oubliée de cet aspect psychologique de reconversion professionnelle où on est encore un petit peu dans l'ancien métier, donc voilà, il y a une transition en fait qui est nécessaire. Je n'ai pas perçu que ça favorise cette transition et cette acquisition d'une forme de nouvelle identité professionnelle. Alors, après, je ne sais pas quels sont les objectifs là-dessus de la MFR. Je ne suis pas allé voir qui est à la MFR. Je suis arrivé là-dedans et je me suis laissé guider, donc j'ai pas pris le parti de ce que j'aurai pu aussi analyser et de me dire : Tiens ! Pourquoi est-ce qu'on ne fait pas plus comme ça ? Je n'avais pas d'énergie à mettre là-dedans et puis, ce n'est pas le jeu, quand tu suis la formation, sinon tu fais du va-et-vient. Donc j'ai dit : Non, moi je suis là pour recevoir des informations. Je pense qu'il y a plein d'axes</p>	LS

		<p>d'amélioration. Je crois qu'effectivement les personnes qui ont eu besoin d'un entretien individuel, l'ont fait donc ça a certainement porté ses fruits. Ce qui me semble important, c'est d'avoir en ligne de mire le projet professionnel et qu'il y ait des points, enfin des moments, où il y a un échange qui est possible avec un enseignant. Peut-être que ça s'est fait en aparté sans qu'il y ait eu besoin de formaliser la chose, je n'en sais rien.</p> <p>Moi non, je n'en ai pas ressenti le besoin. Quand j'avais besoin de</p> <p>Et... Mais je repense encore une fois à cette reconversion professionnelle et cette période transitoire, il y a un soutien psychologique qui est super important. Après, voilà, jusqu'où on a envie d'aller ? Quelle est notre place dans... ? Enfin, je me mets à la place des enseignants dans la structure. Je pense que ouais, ça c'est quelque chose qui... En tout cas pour ceux qui le souhaitent. Peut-être que ouais, il y en a qui se disent : Je n'ai pas besoin. Mais d'ouvrir la porte, et c'est ce qui a été fait. Je crois que c'est dans cette situation-là, encore plus que l'acquisition de connaissances, qui permet d'acquérir aussi de la confiance et donc de se sentir beaucoup plus à l'aise quand on est en stage ou quand on va en entreprise. Et je pense notamment aux femmes, parce que c'est quand même un milieu qui est très masculin. Et même si on est bienveillant... voilà. La formation a répondu à mes attentes. C'est clairement oui parce qu'il y a... Moi, ce que je perçois vraiment, c'est cet aspect temporel. Ça m'a permis de... Plutôt que de faire ça, enfin de vouloir foncer dans le tas et de me dire : Oui, je vais apprendre sur le terrain et je vais y aller, de lisser ça en fait sur une année scolaire au niveau temporel. Mais c'est le plus gros bénéfice. Ce que que je retire en fait de cette formation, c'est ça. C'est cette préparation en fait. Cette montée crescendo vers... Parce que je n'ai pas l'habitude en fait. Moi, j'ai un fonctionnement qui est le mien, mais qui est plutôt de faire des virages à 180°. Voilà, j'ai beaucoup fonctionné comme ça par le passé, je l'ai payé. Aujourd'hui, je suis plus en état de pouvoir le faire. Donc de me rendre compte que je peux prendre le temps. Il y a un gain de maturité. Avec l'âge, on se rend compte que finalement les cheveux blancs tout ça il reste de me dire : mais voilà, je peux prendre le temps, d'y aller progressivement et je n'ai pas besoin d'être efficace du jour au lendemain parce que c'était ma vision des choses auparavant. C'est encore présent. J'y travaille. Après, il y a des bases de formation, une base d'ingénieur, oui, et puis ça va avec le tempérament et avec l'éducation... Enfin, il y a beaucoup de choses qui rentrent. Donc là aussi, j'ai appris à diluer et à me rendre compte que, moi, j'avais cette vision mais les autres non, et que c'était bien de me dire : Lâche prise. Au lieu de tout savoir, d'être à fond les ballons, tout optimiser, ouais c'est ça. L'amélioration continue. Process qualité.</p>	<p>LM DLM LS</p>
--	--	--	-------------------------------

Annexe 69 - Samuel

**** *Nom_Samuel *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

L	T	ST	VERBATIM
1 23	PARCO URS		<p>Je m'appelle Samuel Ferré, j'ai 49 ans. Donc j'ai travaillé pendant 22 ans dans la distribution automatique sur Paris. Et donc, avant ça, j'ai fait un peu de commerce aussi pendant 5 ans. Et donc voilà, je me suis inscrit donc dans ce changement de vie par l'intermédiaire d'un plan de départs volontaires. Donc voilà, la boîte a mis en place ce dispositif et donc ils ont pris en charge la formation. Donc voilà, c'était pour moi le tremplin pour pouvoir faire autre chose et changer de région. Les 2 en même temps. Avant la formation, j'ai un niveau Bac classique. Après, je n'ai pas grand-chose derrière. Un Bac général.</p> <p>J'ai choisi de changer de métier en raison d'un gros ras le bol parce que ce n'est pas un métier facile. On se lève beaucoup de bonne heure : 4 heures du matin généralement donc voilà, c'est un peu usant à la longue et puis l'envie de faire autre chose aussi, de travailler à l'extérieur parce que bon, forcément, c'est ce que je ne faisais pas.</p> <p>J'ai choisi la formation ici pour des raisons familiales, ancrées ici depuis mes grands-parents, voilà. Donc c'est le choix de revenir ici parce que c'est un terrain familial. Oui, je ne suis pas perdu dans le coin, c'est pas une grosse découverte. Si j'avais déménagé à Marseille, ça n'aurait pas été la même chose. Ça fait partie du choix. J'ai vécu en région parisienne et là je reviens ici en fait.</p> <p>Je ne connaissais pas cette formation. J'ai trouvé en faisant des recherches. Je m'orientais sur ce type de métier si tu veux, et donc j'ai cherché un peu dans le coin ce qui se faisait en formation "adultes" forcément. Et donc voilà, j'ai trouvé. J'ai pris contact avec M., on s'est vu lors d'un premier entretien. On a pas mal échangé au téléphone parce que, forcément, je n'étais pas à côté, ce n'était pas facile. Et puis, on avait convenu d'un rendez-vous ici, on s'était vu pour un entretien comme il fait avec tous les futurs stagiaires et puis j'ai été pris. Voilà, donc très bonne nouvelle. Et puis voilà, donc j'ai commencé en septembre et puis bientôt fini dans 3 semaines. Donc ça a passé très vite.</p>
24 31	ACCT VISE		<p>Quand je suis entré en formation, j'avais l'objectif de travailler dans le paysage, ça c'est sûr. Mais je n'avais pas une idée du type de structure ou du type d'activité, pas vraiment non. J'avais le grand domaine, après où exactement, non. Collectivité ou entreprise, il n'y avait rien de défini.</p> <p>Je n'avais pas d'expérience professionnelle dans ce secteur-là. Personnellement oui, un petit plus, comme tout le monde, j'ai envie de dire : entretien du jardin familial, voilà. De la taille, de la tonte... ce que je retrouve ici forcément. Mais là tu apprends quand même un peu à mieux utiliser des outils enfin voilà, c'est une formation vraiment complète pour moi. Enfin moi je m'y retrouve vraiment. Sur l'entretien des outils aussi. Moi, j'étais ravi d'avoir passé ces 9 mois ici.</p>
32 39	FORM ATION	F CO	<p>Quand je suis entré en formation, c'était de la découverte. Je n'avais pas d'appréhension, j'étais très très motivé déjà, et oui enthousiaste de faire autre chose aussi. Et puis c'est vraiment quelque chose que j'ai choisi pour le coup-là vraiment, donc je m'investis vraiment pleinement dans cette formation. Je ne suis pas venu en touriste, hein ? il fait beau, je vais</p>

			<p>dehors... Non, non, c'était vraiment un projet de vie.</p> <p>Pour la recherche de stage, j'ai fait Internet, ouais. Et bouche à oreille aussi. Ma belle-soeur est dans le coin, donc elle connaissait... Elle m'a orienté sur le premier stage. Et après c'était Internet dans le coin forcément, dans le coin où j'habitais. Je ne voulais pas être trop loin non plus.</p>	
40 44	STAGE	F CH	<p>Mes critères de recherche, c'était la proximité géographique. Bah oui, parce qu'après tu ne sais pas trop où tu vas tomber, forcément. C'est petite structure, grande structure, bon. Donc ça s'est très bien passé également. Sur 4 stages, j'en ai fait deux au même endroit : le premier et le dernier. Et puis non, non, aucun souci. Bon, orienté entretien. Moi, je ne suis pas trop création, maçonnerie, ce n'est pas trop mon truc. J'ai fait un choix un peu plus sur le végétal.</p>	
45 48	STAGE	R	<p>Mes 4 stages c'était entreprise petite structure. Sauf le 2ème, c'était une grosse structure pour le coup, c'était à Josselin. Gros gros machin. Bon, après, j'ai vu ce que c'était. Et voilà, c'est pas mon truc. Après c'est petite structure. C'est 1 ou 2 salariés, tu vois ? Et voilà, des chantiers aussi géographiquement, des chantiers qui étaient dans le coin. Et ça, ça m'a conforté.</p>	
49 54	FOAD	F CON	<p>Par rapport à la formation à distance, je me sentais très bien. Ce n'est pas un souci. En plus, c'est quand même peu de peu de temps à distance. C'est 35 heures, je crois, donc ce n'est pas non plus... Mais y'a aucun souci.</p> <p>Je n'avais pas de crainte particulière ni d'appréhension. C'est très intuitif, ce n'est quand même pas compliqué. Après, j'imagine qu'il y a des gens, des fois, mais non, ça c'est... Donc il restera une journée, je crois, en formation à la maison.</p>	
55 58	STAGE	R	<p>Par rapport à la formation à distance, je me sentais très bien. Ce n'est pas un souci. En plus, c'est quand même peu de peu de temps à distance. C'est 35 heures, je crois, donc ce n'est pas non plus... Mais y'a aucun souci.</p> <p>Je n'avais pas de crainte particulière ni d'appréhension. C'est très intuitif, ce n'est quand même pas compliqué. Après, j'imagine qu'il y a des gens, des fois, mais non, ça c'est... Donc il restera une journée, je crois, en formation à la maison.</p>	
59 64	STAGE	F CHO	<p>Les activités que je préfère, c'est la taille. Ce que j'apprécie le moins, c'est le nettoyage des massifs, voilà. Et désherber. Ce n'est pas très marrant, à 4 pattes et surtout si c'est manuel.</p> <p>J'ai le plus le sentiment de réussir sur la taille notamment. La tonte aussi, c'est pas mal. Voilà. Après, un peu de tout, je te dirais, mais ça fait un peu prétentieux donc... Après, on en apprend tous les jours forcément, et puis avec le temps, bon, je pense que tu peux t'améliorer, s'améliorer et puis faire peut-être encore mieux.</p>	
65 80	STAGE	F CON	<p>Les soutiens sur le lieu de stage qui permettent d'apprendre à faire professionnellement le métier, c'est le soutien du chef d'entreprise ou des ouvriers qui bossaient avec moi. Voilà, toujours de bon conseil pour t'orienter dans les bonnes directions parce que forcément, quand tu arrives notamment sur ton premier stage, t'es pas un peu perdu mais presque.</p>	

			<p>Tu ne sais pas comment t'organiser donc tu chopes des infos et puis faut pas hésiter non plus à demander, voilà, et poser des questions. Donc c'est plus le tuteur professionnel sur des petites structures. T'as très peu de points de vente forcément.</p> <p>Je n'ai pas échangé avec eux sur les activités que je devais faire dans le stage. Non. Après ils te mettent sur tel type d'activité : "Voilà, tu vas sur tel chantier, tu vas aller débroussailler les massifs au pied de la haie." Et c'est tout. Après, ta question, c'est est-ce que je peux choisir ce que je veux faire ? Non. Quand tu connais un peu mieux l'équipe, forcément je pense que tu peux demander et négocier par rapport à ce que tu dois voir pour la formation. Ca, je ne l'ai jamais fait. Je n'ai pas demandé de faire telle ou telle activité plus qu'une autre, c'est sûr. Mais bon, t'es en stage et tu ne choisis pas trop. Tu fais ce qu'on te dit. Mais oui, j'aurais pu éventuellement je pense que ça aurait été accepté. Après, si sur un des 4 stages par exemple il y avait vraiment un aspect des compétences qui était visé et que j'avais pas eu l'occasion de faire, oui, je pense que j'aurais pu le faire.</p>	
81 93	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même, oui. Par exemple, l'endurance, surtout quand t'arrives les 2-3-4 premiers jours. C'est physique mine de rien. Tu t'accroches dedans et faut pas traîner après. Voilà. Après, t'as une réalité de chantier économique. Donc t'as tant de chantiers à faire, t'as un rythme. C'est ce rythme en début de stage qui n'est pas simple à trouver honnêtement. Même tous les stages je dis parce que t'as une période école où t'es plus pépère et là tu repars sur un stage où il faut aller dedans, quoi. Donc là ce n'est pas simple et après, c'est comme tout, c'est un rythme donc tu le prends. T'as pas le choix non plus. Faut éviter de se blesser parce qu'avec la fatigue c'est vrai que ça peut arriver, t'es moins lucide donc forcément tu peux faire des bêtises. Mais après ça va, écoute... Mais ouais, t'as des journées un peu physiques, c'est sûr. Ca, c'est avec le métier hein ? Donc faut le faire maintenant. T'as 4 stages et puis on te prévient bien aussi. Mais bon, on verra le temps que ça durera avec mon grand âge. Après... Mais oui oui, côté physique, c'était... Forcément, c'est quelque chose que je n'avais pas vu avant. Forcément, le métier que j'exerçais avant, c'était pas du tout ça. Là, t'es tout le temps debout à marcher. Donc voilà...</p>	LS
94 97	STAGE	ACCT	<p>Je n'ai pas appris sur mes relations aux autres avec le stage. Je ne suis pas quelqu'un qui va dans les conflits, tu vois ? Je suis plutôt arrangeant, on va dire, dans le métier. Et puis, bon, t'as le contact avec tes collègues et puis avec les clients, forcément. Non, ça s'est toujours bien passé. Je n'ai pas d'appréhension par rapport à ça du tout.</p>	LA
98 109	STAGE	ACCT	<p>Les différents stages m'aident à y voir plus clair sur ce que je voudrais faire à l'issue de la formation. J'ai une préférence pour l'entretien en petite structure. Dans une structure, je pense, dans un premier temps. Je ne pense pas créer ma boîte tout de suite mais après, je ne sais pas. Alors, il y a du boulot pour tout le monde, c'est ce qu'on me dit. C'est vrai qu'il y a beaucoup de travail. Après, non, plutôt dans une petite structure.</p> <p>J'ai déjà une proposition au niveau des stages. Donc c'est à moi de reprendre contact éventuellement, voilà. Après on a une possibilité aussi parce que l'intérim aussi marche beaucoup dans le coin. Donc ça peut être une solution également si le</p>	LM

			<p>reste ne marche pas.</p> <p>Mais je préférerais être plutôt embauché en CDI dans une structure, quelque chose d'un peu stable.</p> <p>Après, l'intérim a des avantages. Tu bouges un peu, tu vois d'autres gens. Bon ça peut être aussi un inconvénient : d'autres équipes, t'es pas sur le même chantier... C'est vrai qu'en termes d'expérience, t'as une variété d'expériences. C'est un choix. Après, ce sont des préférences, bien sûr.</p>	
110 117	MFR	R	<p>Les activités quand on est au centre de formation, il y a des TP forcément. T'as des parties en cours théoriques. Ce n'est pas les plus simples en fait parce que retourner comme ça dans une salle, c'est toute une journée à être concentré, t'as plus l'habitude. Donc voilà, t'as une partie théorique et une partie pratique, que ce soit en entretien ou en en création, maçonnerie... Il y a des variétés de chantiers... Je ne savais pas, avant de faire la formation, qu'il y avait une partie maçonnerie qu'on pouvait apprendre et faire, ouais. Donc voilà, t'as une partie cours pendant laquelle on t'explique et puis tu vas finaliser ça en TP. Et ce qu'on voit en cours, c'est en lien avec ce qu'on fait en TP. Y'a une thématique générale, une cohérence. Et c'est en lien avec ce qu'on fait dans le stage aussi.</p>	
118 132	MFR	F CHO	<p>Les activités qui participent le plus à développer mes compétences, c'est les TP "Entretien" en ce qui me concerne forcément. Je m'oriente là-dessus. C'est celle où je suis le plus à l'aise. Tu me mets sur un muret... ça va être plus compliqué. Et puis bon, après voilà, c'est chacun son truc, j'ai envie de te dire. Tu ne peux pas être bon partout non plus. Et donc non non, vraiment les TP, ouais. Extérieur. Même l'hiver, ce n'est pas simple non plus. Des fois... Même en stage, c'étaient des journées un peu compliquées. Tu peux pas avoir du temps comme ça toute l'année. Et puis on est en Bretagne en plus.</p> <p>Dans les ressources, il y a les cours théoriques, les TP, il y a les cours aussi sur la plateforme qui sont mis à disposition sur Walter, les formateurs, ce qui est le plus utile pour ma formation, ce sont les cours pratiques qui me concernent. C'est plus utile. Mais s'il n'y avait pas de cours théorique, ce serait gênant quand même. C'est les 2, c'est le mariage des 2.</p> <p>Dans les TP, ce qui est important et utile, c'est plutôt le formateur, je te dirais, parce qu'on est tous plus ou moins débutants. Donc, là, tu vas chercher quand même l'info auprès du formateur. L'expert, c'est le formateur. On peut aussi chacun avoir des expériences qui peuvent être utiles aux autres. Mais, dans un premier temps, sur les premiers TP, tu vas chercher l'aide et les infos auprès du formateur.</p>	
133 149	MFR	ACCT	<p>Dans les activités à la MFR, j'ai appris la même chose sur moi-même. Le fait de préférer apprendre sur le terrain que dans la salle de classe notamment. Après, je sais que c'est une partie obligée forcément. Dans une formation, on ne peut pas te jeter comme ça sur un chantier en disant : "Bon, ben vas-y !"</p> <p>Après, c'est différent d'une formation avec du français et des maths, heureusement. Y'a une dimension plus directement utile à notre pratique professionnelle. Alors, on s'est remis dans les maths parce que t'as une partie maths aussi, t'as forcément des surfaces... Il a fallu, hein ? Ça marche. Faut bosser un peu, y'a pas de secret. Là, je ne peux pas arriver... En plus, t'as des UC tout au long de l'année donc voilà t'es évalué sur telle ou telle compétence à l'oral. Donc il faut bosser un</p>	LS

			<p>petit peu. On parlait de végétal, donc t'as une reconnaissance des végétaux où t'as les noms latins, le genre, l'espèce, et ça, forcément, tu peux pas l'inventer. Faut quand même apprendre et mémoriser. C'est une gymnastique à retravailler. Mais intéressante, la reconnaissance des végétaux, ça me plaît beaucoup. Ca, j'étais incapable de le faire avant la formation. Moi, un laurier-palme, forcément, comme tout le monde, son nom latin, à quelle période le tailler, tout ça c'est des choses que tu vas apprendre et que tu peux retranscrire chez le client. En fait, t'as une réutilisation, tu ne passes pas pour une bille. Ca fait partie des savoirs professionnels que tout le monde je pense n'a pas. Après voilà, le jardinier de base, il va rentrer dans ta haie en plein mois de mai alors qu'il ne faut pas.</p>	
150 154	FOAD	R	<p>Les activités de formation à distance, c'était une attestation CACES. Ce n'est pas le CACES, c'est une attestation, donc ça sera le libre choix du chef d'entreprise de signer cette attestation si tu veux conduire une mini-pelle notamment. C'est quelque chose que tu ne pourras pas faire sur un chantier lambda. Il te faut une autorisation. Donc c'est sur 4 jours, 4 demi-journées. Il y a eu une reconnaissance des végétaux également, mais dans le sens... côté COVID.</p>	
155 166	FOAD	F CHO	<p>Dans le domaine que je vais faire, ça ne participe pas vraiment à mon développement de compétences professionnelles. La mini-pelle, ça sera plutôt sur des chantiers de création. Mais je peux toujours être amené à en conduire une, donc c'est toujours intéressant après d'apprendre. Il y a une partie théorique et une partie pratique donc la partie théorique forcément à distance. Et ça s'est bien passé. Après, t'es tributaire de ton débit donc c'est tout. Le reste, c'est très intuitif, t'as des questions voilà. C'est un peu comme tout questionnaire : suivant, tu valides, tu peux revenir si tu veux... Y'a aucun souci. J'ai pas eu de difficulté particulière. Et si on était bloqué sur quelque chose, il y avait la possibilité d'appeler un soutien.</p> <p>Tu pouvais appeler le formateur qui était ici. Il vérifiait déjà tes connexions pour voir si t'étais bien connecté et donc, en cas de souci, t'as une hotline perso. Et c'est quelque chose que j'ai apprécié, ça change un petit peu.</p> <p>Je n'avais pas de souci pour m'y mettre, Ce n'était pas un souci.</p>	
167 169	SIT INT	VISITE	<p>Les activités qui font le lien... je pense qu'il y a un lien, forcément.</p> <p>Il y a les tuteurs qui passent faire des visites de stage, ils échangent avec le chef d'entreprise, ou par téléphone ou en physique.</p>	
170 176	SIT INT	RETOU	<p>Et après, à chaque retour de stage, on fait le point tous dans la classe, tu vois ? On parle tous chacun notre tour, en collectif. On parle de ce qu'on a fait, de ce qu'on a réalisé. Et ça permet également de valider un chantier éventuellement que tu pourrais passer à l'oral dans le cadre d'un UC : entretien d'un espace enherbé par exemple, une taille raisonnée... Tu dis : "J'ai fait ça pendant le stage." et vous vous dites que ça peut servir de support pour ton oral, tout à fait. C'est pas mal aussi. Après, tu peux faire aussi un chantier en TP mais bon, ils préfèrent quand même le chantier en entreprise à présenter. C'est quand même un peu mieux.</p>	LS LM
177 181	SIT INT	VISITE	<p>Il y a des moments où le formateur vient sur le lieu de stage et moi je suis présent. Je pense que c'est important mais t'es pris à l'écart. En plus, il te prévient. Enfin, il prévient le chef d'entreprise, donc il te dit : "Bah tiens, ton tuteur passera tel</p>	LS LM

			jour." Et puis, on échange. On échange tous. C'est quand même mieux de t'inclure un peu dans la discussion, on va dire, que de rester au fond du jardin à ne pas savoir ce qu'ils racontent.	LS LM LS
182 183	SIT INT	ENTRE	Il y a des entretiens individuels avec les formateurs. Tu peux les solliciter, ils sont disponibles, il n'y a pas de souci à ce niveau-là.	LM
184 188	SIT INT	LIVRET	Il y a un livret aussi où t'as les fiches d'appréciation générale. On les fait signer à la fin du stage au chef d'entreprise, il y a des croix à cocher en fonction de tes compétences à améliorer ou pas. On le remplit aussi, on a un petit questionnaire aussi : la structure, possibilité d'embauche, spécialisée dans tel ou tel domaine... Et ça, c'est utile aussi, ça te permet de savoir un peu où tu en es aussi, notamment à la fin de ton dernier stage. C'est très utile.	LS
189 196	SIT INT	EVALU	Les tuteurs professionnels viennent voir sur le lieu de stage. Ils font le point, ils font un petit questionnaire en fonction de ce que tu fais, ce que tu sais faire, si t'es ponctuel... enfin voilà, des trucs de base si tu veux. Après, le tuteur, il vient 10 ou 15 minutes. Le tuteur de stage, enfin le professionnel ou le collègue avec qui on bosse quand on est en stage, À certains moments, il montre des gestes professionnels, il y a une forme d'accompagnement, il guide sur tel geste. C'est plus à montrer comment il fait globalement, et après, c'est peut-être plus répondre à tes questions. Il y a toujours une disponibilité, t'es pas tout seul sur un chantier, t'es pas jeté dans le bain.	
197 202	FORMA	F CON	Dans mon entourage, mon projet de reconversion est soutenu. Ça aide aussi, bien sûr. Bah, comme tout, je dirais, si t'es soutu pour tel ou tel projet, forcément c'est encore plus motivant. Il n'y a pas eu de moment difficile dans la formation mais c'est fou parce que tous les voyants sont au vert. C'est passé vite et c'est déjà la fin donc non, vraiment, aucun moment de doute ou même en stage où sur les premiers jours comme je disais, c'était un peu difficile physiquement mais non, il faut s'accrocher un petit peu et puis ça passe, hein ? Non, aucun doute vraiment sur le parcours.	
203 218	FORMA	ACCT	La formation a participé à mon développement professionnel, forcément ! Par l'accompagnement... je ne sais pas comment t'expliquer en fait... l'accompagnement de ton projet, oui. Je ne sais pas comment te formuler ça en fait, je n'arrive pas... C'est le fait de rencontrer plusieurs professionnels différents, d'essayer différentes activités peut-être. Finalement, tu sais, tu évolues au fur et à mesure. Le book de photos des activités, ça permet de voir évoluer dans le métier. Mais j'ai pris peu de photos pour être honnête, ouais c'est vrai. Après, forcément, sur l'avant/après... Mais parfois, c'est vrai que ça participe de ça parce que tu vois l'évolution, une trace de ce que tu faisais il y a 6 mois et donc tu mesures finalement l'évolution que t'as eue. Mais tu peux le mesurer d'autres manières. Enfin le percevoir. Parce que je pense que les évaluations de stage, elles peuvent aussi te permettre d'analyser ton activité et puis d'avoir le regard du professionnel sur tel ou tel point pour progresser. Par exemple, quand j'évalue une activité d'entretien et mon tuteur de stage comment il l'évalue, il peut y avoir des écarts, forcément. Oui, des fois, il y a un petit peu à redire sur tel ou tel... mais c'est dans le bon sens, ça va dans le bon sens, ce	LM ls

			n'est pas pour te rabaisser, c'est pour te faire progresser donc c'est plutôt intéressant. Je suis pas du tout : "Ah, il m'a dit ça..." Me vexer une remarque. Non, voilà, c'est une critique positive et constructive. J'ai aucun souci avec ça.	
219 237	FORMA	ACCT	<p>L'évaluation de la réussite, je pense que ça se construit au fur et à mesure en fait, avec le temps. Y'a pas de secret. C'est comme dans toute profession, je te dirais que c'est un peu pareil. Bon, ça se voit en plus, c'est du visible, on ne peut pas le cacher. Mais même en termes visibles, les échelles d'évaluation, les niveaux d'exigence que mettent les uns et les autres peuvent être différentes, on est d'accord.</p> <p>La formation participe à mon développement personnel. Le fait de se retrouver en classe, par exemple, alors que tu te retrouves avec des camarades, on va dire, donc c'était plutôt plaisant parce que l'ambiance est vachement bonne en fait. On est 7, donc c'est un petit groupe. Donc oui, donc t'as une vie sociale entre guillemets, tu retournes... sauf que t'avais... Pas forcément parce que moi je bossais tout seul en plus donc... Tu recrées des liens, tu te fais des potes. Non, c'est plutôt positif ça aussi honnêtement. Après, tu ne sais pas... C'est vrai que t'as une petite appréhension à la rentrée, voilà. Tu te retrouves entre hommes. Non, il y a des filles, pardon, il y a 5 filles. Et donc après... Non, ça roule bien en fait. Mais après, ça dépend du caractère de chacun parce c'est vraiment le ressenti. Je suis revenu dans le coin il y a un an et même si j'avais déjà un petit peu de famille dans le coin, cette dimension de vie de groupe ou de vie sociale, ça participe aussi de me ré-ancrer ici parce que je me constitue finalement un réseau de relation. Oui, c'est un tout, c'est vraiment ce tout qui participe à mon épanouissement. Je n'ai pas trop de griefs ou de critiques, tout n'est pas parfait, tout n'est pas rose... En ce qui me concerne, là si pour le coup mais donc tout ça crée vraiment une bonne atmosphère autour de moi et donc je sors de la formation serein. Complètement.</p>	LS
238 240	FORMA	ACCT	La formation a répondu à mes attentes et même au-delà, tu vois, par rapport à la formation. Je peux parler de maçonnerie donc je pensais que je ne pouvais pas en faire. Je ne savais pas en faire donc voilà j'ai quelques bases si tu veux que j'ai appris en plus. Notamment pour ça.	L SAV
241 249	FORMA	ACCT	La formation en général m'a apporté un bien-être. Après, c'est très perso donc je ne sais pas... Moi, je suis très bien donc... un bien-être vraiment, pas de prise de tête... ce que j'ai pu connaître par le passé. Forcément, on a tous un passé donc après... Donc non, non... tout baigne, vraiment. Depuis septembre, je n'ai pas eu de périodes de doute ou de difficultés majeures. Pas du tout. Maintenant, on est bien, on est choyé... voilà, on est très accompagné. Si on a un souci, M. est disponible, il y a le secrétariat. Enfin, t'es pas seul donc il y a toujours une solution. Donc à partir de là... très bien. Après, il va falloir réussir à voler de ses propres ailes, on n'a pas 20 ans non plus donc on a une petite expérience malgré tout malgré tout, même si ce n'est pas dans le domaine du paysage, mais dans le domaine de la vie professionnelle. Ce n'est pas un premier bain.	

Annexe 70 - Octave

**** *Nom_Octave *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_MAR *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_BP *POSTURE_Expert

1 24	PARCOURS		<p>Moi, c'est Octave Guillou. Avant de venir ici, j'étais dans l'agro-alimentaire. J'ai fait 27 ans comme tâcheron dans l'agro-alimentaire et ça faisait genre 2 ou 3 ans que je pensais à me reconvertir dans le paysage, voilà. Et après, je me suis dit : Bah pourquoi pas faire une formation dans le paysage et du coup, j'avais eu un entretien à Merdrignac - c'est un lycée aussi - mais je n'ai pas eu de suite et puis j'avais envoyé ma candidature à la MFR en même temps. Et puis après, j'ai eu un entretien ici à la MFR, où j'ai été retenu, voilà. Et moi, sinon, mon projet personnel à la sortie, c'est création d'entreprise. Donc j'ai déjà commencé les démarches. Normalement début octobre, c'est lancé. Normalement ça va être EURL et pour rester tout seul. Pour ne faire que de l'entretien, pas de création. Après, ce n'est pas le même investissement et les créations tout seul, c'est short. Il vaut mieux être 2 ou 3 et comme je n'ai pas l'intention d'embaucher quelqu'un, non.</p> <p>Je n'avais pas d'expérience dans ce secteur. Suite au stage d'une semaine que j'avais fait pour, comment dire ? avoir un avis favorable d'un paysagiste pour valider mon inscription à la MFR, le paysagiste où j'avais mon stage, m'a recontacté 2 mois après pour me prendre en CDD parce qu'il était surbooké. Comme ça s'était bien passé, le feeling, et puis il voyait comment je travaillais, j'ai fait six mois en CDD juste avant d'entrer en formation. Donc ça me faisait 6 mois de plus en formation on va dire parce qu'il m'a quand même formé sur énormément de choses. Il prenait le temps de m'apprendre. Sinon l'entretien à la maison. J'ai 3000 m2 de terrain donc j'ai de quoi m'amuser, y'a de quoi faire quand même. Ca fait déjà un beau terrain de jeu. Il y a de quoi s'amuser.</p> <p>Au début de la formation, j'étais pressé de commencer. Je n'ai pas dormi la veille de la rentrée en formation parce que ça faisait quand même un bon bout de temps que moi je suis sorti du système scolaire. J'avais 15 ans, en fait. Je n'étais qu'en 6ème et puis après j'ai fait un CAP en charcutier-traiteur donc rien à voir du tout avec la formation. Enfin l'école, ce n'est pas fait pour moi, quoi. C'est ça que j'appréhendais un peu : de revenir, le fait d'être assis toute la journée. C'est ça que j'appréhendais un peu.</p>
25 38	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, en fait j'ai contacté les paysagistes directement. Je suis allé là-bas directement. J'avais des critères de choix particuliers, je cherchais l'entretien, comme c'est ce que je veux faire après. J'étais à 15 kms max par rapport à des gens que je connaissais déjà. Le premier stage, je l'ai fait dans l'entreprise où ils m'avaient pris en CDD. Et le 2ème, je voulais voir un ESAT pour voir comment ça se passait dans cette structure. Du coup, je suis allé à l'ESAT à Plounech. Ca m'a bien plu aussi, ils ont voulu me garder aussi. Et après, le 3ème, je n'ai pas aimé du tout. En fait, ils m'ont pris carrément pour un bouche-trou en fait. Ils m'ont mis à tirer sur des branches pendant 3 semaines, c'est tout, donc voilà... ce que j'ai fait remarquer d'ailleurs directement. Et le dernier stage, j'étais chez</p>

			un petit paysagiste aussi qui fait... Il a qu'un ouvrier et il fait que de l'entretien. Ca s'est très bien passé aussi. Je suis plutôt allé sur des petites structures. Il n'y a que l'ESAT que là on était par équipe de 8, voilà. Mais c'était très intéressant de travailler avec des handicapés. C'était... super. Et puis, je connais un petit peu puisque je suis le tuteur de mon petit frère qui est handicapé. Je n'appréhendais pas d'aller dans cette structure parce que j'avais déjà un peu de rapport avec le handicap.	
39 43	FOAD	F CONV	Quand j'ai appris qu'il y avait de la formation à distance, au début je me suis dit : est ce que je vais m'en sortir sur l'ordi ? Parce que ce n'est pas mon truc du tout. Et finalement, le site est tellement bien fait qu'en fait je n'ai trouvé aucune difficulté. Ca... vraiment, ça s'est déroulé vraiment bien. Aucune difficulté rencontrée. Tout est bien expliqué. Ah ouais, vraiment... ouais. Par rapport à l'informatique, ce n'est pas mon truc du tout l'informatique, je suis...	
44 46	STAGE	R	Les activités en stage, en entretien de toute façon c'est de la tonte, de la taille de haie, du désherbage manuel... J'ai fait les mêmes activités dans chacune des structures. Il n'y avait pas de différences, les 3 font pareil. Même l'ESAT travaille de la même façon qu'une entreprise privée.	
47 52	STAGE	F CHOIX	Moi, ce que j'aime bien, c'est la tonte et la taille. Ce que j'aime le moins, c'est le désherbage avec des produits phytosanitaires. Je l'ai fait dans la dernière entreprise et c'est du vite fait, c'est sûr mais ça reste du produit. J'ai plus l'impression de bien réussir l'activité de la taille mais je n'ai pas l'impression de moins bien réussir quelque chose. Non, je pense être qualifié. Par rapport aux compétences de la formation, je pense que je ne suis pas mauvais.	
53 62	SIT INT	VISITE	M. est venu sur le dernier stage. Sinon, il appelle tous les tuteurs de stage à chaque stage. Il appelle quand il arrive à les avoir parce que là où ils m'ont mis à tirer les branches pendant 3 semaines, ils n'ont même pas répondu. Du coup, moi après j'ai fait le rebond à M. qui va l'enlever de sa liste d'entreprise référente. Dans les bilans, l'évaluation avec le tuteur de stage est conforme à ma perception de la réussite des activités. Il n'y a pas d'écart. Sur les 4 entreprises que j'ai fait, il y en a 3 qui veulent m'embaucher, voilà. Et ça, c'est significatif déjà. M. comme Y. ou Q., ils me connaissent, ils savent comment je travaille et ils pensent la même chose, je pense, que les entreprises. Ils pensent que ma compétence est là. Je sais que M. il ne s'en fait pas pour moi : si je cherche du boulot, il sait que je trouverai dans l'entretien.	LS LM LS LS
63 65	SIT INT	ENTRETIEN	M. est confiant par rapport à mon projet de création d'entreprise, il est confiant, il me donne des petits renseignements. Je pense que'il ne me l'a pas dit.... Enfin, on n'en a pas parlé ouvertement mais oui je pense.	
66 77	STAGE	F CONV	Ce qui m'aide le plus à apprendre le métier dans les stages, finalement moi c'est le visuel. Moi, il faut que je vois la personne faire. Sur papier, ça ne m'intéresse pas d'apprendre sur papier. Il faut d'abord que je le vois faire pour le faire ensuite. Si on me montre une fois comment faire, après moi c'est parti. Il ne faut pas longtemps. Ca veut dire que le tuteur dans l'entreprise il faut qu'il ait pris le temps de montrer. C'est surtout pour tout ce qui est taille raisonnée. Là, bon, faut savoir comment vraiment tailler au sécateur. Pour certaines plantes, faut vraiment bien...	

			<p>donc je préfère qu'on me montre 30 secondes plutôt que de rater, voilà. Sinon, taille de haie ou tonte, on ne m'a jamais montré, je sais faire, j'ai ce qu'il faut à la maison pour m'entraîner.</p> <p>Si je ne suis pas sûr de quelque chose, je demande obligatoirement. Je ne vais pas faire si je ne connais pas, je ne vais pas toucher parce que c'est délicat des fois. Ah oui, non, j'aime bien... ouais. Il faut que les choses soient claires et moi je ne ferai pas si je ne sais pas faire ça, ça ne sert à rien. Si c'est pour esquinter tout, ce n'est pas le but.</p>	
78 85	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a permis d'apprendre des choses sur moi-même, oui. Il m'a permis d'apprendre sur le fait de travailler dehors. Là, maintenant, il m'a permis d'apprendre ça, que je veux travailler dehors. Et que... comment dire ? Il m'a permis d'apprendre aussi à raisonner différemment qu'en usine, voilà, par rapport à la façon de travailler parce qu'avant j'étais tâcheron donc j'étais payé au rendement. Donc, à 4h00 du mat il fallait taper dedans. J'ai appris déjà à faire le tour du chantier avant de commencer voir s'il y'a pas des pièges dans l'herbe ou... enfin il y a plein de choses comme ça que oui. Ca m'a appris à raisonner plus calmement déjà, poser la situation, à être plus calme et puis, même à la maison, ça se ressent que je suis plus calme qu'avant.</p>	LS
86 91	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris sur la relation avec les clients, oui. C'est primordial et en fait on voit que les gens ils aiment bien discuter, surtout les anciens parce que, bien souvent, quand on fait l'entretien comme ça, c'est souvent des petits chantiers et les personnes âgées comme ça, ben des fois on est la seule personne qu'ils voient dans la semaine donc faut prendre le temps et dialoguer avec eux. C'est ça que j'ai appris à prendre mon temps et aller vers les gens en fait. C'est vrai que par rapport à des activités où j'étais au rendement, je ne prenais pas le temps de discuter.</p>	LA
92 95	MFR	R	<p>Les activités au centre de formation, on a fait de la maçonnerie paysagère, on a fait de la plantation, de l'engazonnement qu'on a créé ici. Là, les plantations qu'il y a au bord de la route, c'est nous aussi. Et voilà. Sinon qu'est-ce qu'on a fait encore ? On a été à Limerzel aussi passer des journées sur la taille d'hortensias. On a une partie d'activités pratiques et après on a des activités en salle de classe.</p>	
96 112	MFR	F CHOIX	<p>Je me sens le plus à l'aise dans tout ce qui est plantation, engazonnement, entretien parce qu'on a fait l'entretien aussi sur la taille de haie, voilà. Et le moins à l'aise, c'est la reconnaissance des végétaux avec le nom latin. Ca bloque un peu. Et sur les activités en salle de classe, ça va finalement. Je ne pensais pas que ça... Je me dis : Bah ça va être long. J'appréhendais vraiment les 7h00 de cours, et finalement, on ne voit pas passer, en fait. Comme c'est bien fait, il y a un échange avec le formateur et les élèves. Voilà, on échange chacun sur un petit truc, sur un truc qu'on a vu en stage enfin et ça va, ça se déroule.</p> <p>Dans les contenus, ce qui est le plus utile pour apprendre le métier, je pense que c'est tout ce qui est taille raisonnée, l'entretien... Ouais, taille raisonnée et puis là... Le plus, je pense aussi... comment dire ? Taille raisonnée, l'entretien du matériel aussi, c'est important aussi. Et puis la reco. Même si j'ai du mal, c'est quand même important de savoir sur quoi on ce qu'on travaille parce qu'en plus tu ne vas pas avoir les mêmes types de taille en fonction des types de chaque végétal. Donc il faut savoir ce que c'est, voilà. Bon, après il y a plantNET, ça marche bien. Ils l'ont tous. Tous les paysagistes l'ont. Et puis bon, maintenant, il y a tellement de variétés qui arrivent... Tous les ans,</p>	

			tous les ans, il y a des variétés qui arrivent que... pour être à la page, pour tout connaître, c'est... voilà. Mais bon, faut déjà reconnaître ceux qu'on retrouve le plus dans nos jardins en Bretagne, tout ce qui est hortensias, rosiers... C'est les principaux.	
113 115	MFR	F CONV	Les formateurs emmènent déjà leur vécu parce qu'ils sortent tous d'un milieu professionnel. On sait que c'est des gars qui ont bossé avant et qui connaissent le métier parce qu'on voit tout ce qu'ils sortent comme termes. Il faut quand même des années pour... je pense.	
116 123	MFR	ACCT	Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même comme apprendre à être à l'écoute, et apprendre à avoir envie de montrer aux autres aussi. J'aime bien montrer aux gens comment faire, ce que je sais faire. C'est intéressant. J'ai appris aussi que même après 25 ans sans être à l'école, on peut être capable de travailler encore mentalement parce que j'étais moins impliqué quand j'étais gamin à l'école que là, à ce jour. J'étais... c'est ça, beaucoup moins impliqué parce qu'avant, en fait, ça ne m'intéressait pas, l'école. C'est pour ça. D'ailleurs, je suis sorti de bonne heure. Moi, je voulais aller travailler. C'est ça qui m'intéressait. Après, là, c'est plus en lien avec ce que je veux faire, il y a ça aussi. J'ai trouvé un intérêt.	LS
124 138	FOAD	R	Dans les activités à distance, il fallait aller.. Il y a un moment, c'était pour de la reconnaissance, il fallait aller chercher des rameaux de conifère. Il y avait plusieurs choses à faire, voilà. Et sinon, qu'est-ce qu'on a eu à distance ? Bah, pour le CACES. Tout ce qui est pour la théorie CACES et les cours à distance. On a travaillé tout ce qui est Web pour le... comment dire ? tous les réseaux souterrains, tout ça, voilà, tout ce qu'on a le droit de faire, pas faire. Et il y a d'autres activités, donc c'est des vidéos, des questionnaires et il y avait la reconnaissance et puis, sinon après, ils mettent les cours aussi sur Walter. Mais moi, j'y vais pas. Si j'ai besoin, je reprends mes cours papiers parce qu'ils les donnent en papier aussi. Donc je préfère prendre les papiers. L'ordinateur, ce n'est pas mon truc donc si vraiment j'ai besoin je prends 5 mins, je regarde. Comme là il fallait préparer le robot de tonte, j'ai repris sur papier les cours. Pour la reconnaissance des végétaux, en fait, il nous donnait des noms... M. nous donnait des noms de ce qu'on devait aller chercher dans les forêts et puis c'est à nous de trouver. Ou alors il voulait 10 variétés différentes. Du coup, en regardant, on prenait plantNet pour voir c'était quoi : "Tu l'as ?" "Non, je ne l'ai." Et puis après, on renvoyait les photos à M. avec le nom en latin. Et ouais, ça a été ouais, oui, vraiment.	
139 142	SIT INT	PRODUCTION	Padlet, j'ai fait au début. Et puis après, je n'ai pas... Non. Et puis après, bon, en entretien, on a moins à montrer que dans la créa parce que, bon, comment dire ? une pelouse, c'est une pelouse. Pour montrer tout ce qu'on... Oui, c'est peut-être un peu moins évident à valoriser. Voilà, il n'y a pas de compte rendu et puis, l'évolution de l'activité elle est moins visible.	
148 155	FOAD	ACCT	Ces activités à distance m'ont aussi appris sur moi-même, à savoir que je peux rester 3 ou 4h00 devant un ordi. Je ne savais pas. C'est une expérience, voilà. Et puis, à part ça, je me débrouillais. C'est rester 3 ou 4h00 devant un ordi et puis ne pas y prendre du déplaisir finalement... Sur les activités à distance, on avait CACES le matin et reconnaissance des végétaux l'après-midi. On n'était pas toute la journée devant l'ordinateur parce qu'à la longue...	LS

			Je ne sais pas si je serai resté une journée entière. Je pense qu'au bout d'un moment, de toute façon, ça va décrocher. De toute façon, après, il y a un manque de concentration, ça ne sert à rien... De la même manière que sur les chantiers, physiquement faut être habitué, ben dans l'ordinateur aussi.	
156 163	SIT INT	EVALUATION	Les activités qui font du lien, ce sont les évaluations des tuteurs de stage. Ils ont tous écrit à peu près la même chose pour le compte-rendu. Après, sur la matinée de retour, on fait un debriefing sur chaque lieu de stage. Chaque élève parle de ce qu'il a fait, son expérience... C'est intéressant. Ça permet de voir déjà ce que les autres ont vu et la façon de travailler des autres entreprises aussi. Et c'est pour ça d'ailleurs que j'ai voulu faire 4 stages dans des entreprises différentes parce que bon, il y en a qui ont fait 2 ou 3 stages dans la même. Moi, j'ai voulu faire dans les entreprises différentes pour voir comment les gens travaillaient, parce que moi après ça pourra me servir à partir du mois d'octobre. La façon de gérer le chantier et la façon de...	LS LA LM
164 174	FORMATION	F CONV	L'accompagnement du centre de formation, des formateurs, c'est utile. Déjà, je connaissais mes lieux de stage mais sinon, pour ceux qui déjà ne connaissent pas, qui ne sont pas forcément du secteur en plus, je sais que M. il les dirigeait vers des entreprises et tout ça quoi. On a eu un entretien individuel l'autre fois. C'était pour savoir ce qu'on ressentait de la formation avec M., c'était ça. En individuel. Et ça c'est cool, ouais. Et puis lui il donnait son point de vue sur nous aussi, en même temps, sur notre comportement. Ça encourage. Parce que ça fait des retours. Après, il y a les visites et les bilans de stage aussi. Donc ça encourage, oui, surtout quand t'as des bons retours. Et puis, même pour les formateurs aussi. Au moins ils savent, avoir les retours comme ça, après, s'il y a un truc qui ne va pas, ils peuvent corriger. Mais là celui avec qui je suis là, le BPA là, il savait mais il n'a pas dit. Il aurait dû dire avant donc du coup, là, on est embêté.	LS
175 182	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon évolution professionnelle, oui. Déjà en évolution professionnelle parce que le fait de ne pas raisonner comme avant déjà sur les façons de faire, sur... vous voyez ? J'ai appris à faire des tailles raisonnées alors que ça, c'est quelque chose que je n'avais pas forcément fait attention avant, donc ouais. Chez moi je me suis entraîné aussi. Ma femme, elle m'a dit : "Qu'est-ce que t'as fait aux rosiers ?". Je lui dis : "Mais non, c'est normal." C'est quelque chose que je ne faisais pas avant. Avant, c'était : "C'est bon." Et là, maintenant, j'ai plein de roses, voilà. Mais ouais, il y a plein de trucs comme ça, des petits trucs... mais voilà, je n'aurai pas fait avant comme ça. Sur les façons de raisonner, ce n'est pas pareil.	LM
183 201	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon évolution personnelle parce qu'on a toujours des choses à apprendre, je trouve. Et j'en aurai encore à apprendre. Donc voilà, c'est clair. De toute façon, on n'apprend jamais assez comme je dis, voilà. Donc oui ça m'a appris et ça va me servir à partir du mois d'octobre déjà. Je pense que ça me servira dès le début. Je suis plus serein par rapport à mon installation après avoir suivi la formation parce qu'après, c'est bien de vouloir s'installer mais bon, faut savoir où est-ce qu'on va aussi, faut pas faire n'importe quoi et du coup, là, ça m'a permis de me poser les bonnes questions : est ce que je veux vraiment le faire ? est ce que... ? Enfin voilà. Même si dès le	LS

			<p>début j'étais... enfin, je savais que je voulais le faire.</p> <p>J'avais mon idée en entrant. Dans l'absolu, je n'avais pas besoin de la formation, parce que y'a pas besoin d'avoir de diplôme pour s'installer mais j'ai voulu faire quand même pour vraiment être sûr... enfin, à 100%. Je ne veux pas faire n'importe quoi. C'est pas pareil. Et puis un client qui demande : "Vous avez été à l'école où ?" On a eu une formation, c'est plus vendeur que... Je veux dire : tu vas vendre plus facilement un chantier à quelqu'un que le gars qui sort de l'usine et qui n'a jamais rien taillé. T'as quand même un peu de références. Et puis c'est bien d'expliquer aux clients aussi comment on fait parce que, si on ne sait pas faire nous-mêmes, on ne peut pas expliquer aux gens : "Je vais faire ça... ça..." alors que nous mêmes on ne sait pas faire forcément. C'est qu'en fait t'as quand même cette dimension-là où je disais que le tuteur de stage professionnel, il montre le geste et le fait d'avoir la formation, tu sais pourquoi. Et c'est ça qui fait peut-être la différence. Et du coup, effectivement, tu peux l'expliquer aux autres. Et j'ai encore plus envie de commencer maintenant.</p>	
202 213	ACCT VISE		<p>Je commence en octobre parce que maintenant, pour avoir du matériel, c'est tellement long ! Et je trouvais qu'après, commencer au sortir d'école, bah déjà, j'aurais été moins concentré sur la formation parce que le temps de faire des devis, les démarches et tout, je n'aurais pas été dans la formation du tout. Donc déjà, quelques fois, je suis dans les devis et tout ça dans ma tête... voilà ! Et après, j'estimais qu'à partir de juin-juillet-août, tout ce qui est tonte, ça se calme. Donc commencer pour faire 2 tontes dans le mois, ça ne vaut pas le coup. Je préfère attendre octobre et commencer par la taille de haie. Donc là, dès que la formation est finie, moi je vais commencer à faire mes devis chez les clients. J'en ai déjà quelques-uns à faire... Et puis, je vais faire tout ce qui est flyer, tout faire, ma pub tout l'été pour commencer sereinement. Déjà commencer à passer tout l'hiver avec des chantiers. C'est pour ça que je voulais prendre mon temps pour lancer la chose correctement. Et puis, c'est aussi bien de se laisser le temps aussi de digérer. De toute façon, je n'aurais pas pu faire les 2 en même temps.</p>	
214 222	FORMATION	ACCT	<p>La formation a répondu à mes attentes parce que, comme je le disais tout à l'heure, je cherchais à savoir si vraiment j'étais sûr d'être fait pour ça. Alors que je savais mais je voulais vraiment... Voilà. Et vu les retours que j'ai des tuteurs de stage comme des formateurs, je sais que je peux le faire. Ils me font confiance. Bah, vous voyez, aujourd'hui, je suis sur un chantier tout seul. Mon délégué, il m'a dit : "Tu prends un BP avec toi." ils savent que ça me conforte dans mes choix aussi de la formation parce qu'ils me font confiance, voilà. Et moi, ça me dit : "C'est bon, je peux travailler tout seul." Quand on te fait confiance comme ça, c'est que tu sais faire. C'est la meilleure des reconnaissances.</p> <p>Le plus de la formation, c'est la taille raisonnée. C'est vraiment... c'est ça le plus. C'est vrai que c'est important.</p>	LM
223	FORMATION	ACCT	<p>La formation, elle m'aura apporté la fierté de l'avoir faite.</p>	LS

Annexe 71 - Manon

**** *Nom_Manon *Sexe_F *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_CEL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

1 16	PARCO URS	<p>Je m'appelle Manon Mallet. J'ai travaillé pendant 20 ans en blanchisserie, donc je suis en reconversion professionnelle.</p> <p>Je suis sortie d'école en fait en 2001 et après 2001, j'ai commencé à travailler. Donc je n'ai pas eu de temps mort. J'ai mon CAP Pressing et puis j'avais un CAP dans la blanchisserie. J'ai fait "Blanchisserie" en candidat libre. J'ai arrêté la blanchisserie après 20 ans dans une entreprise. J'avais la crise de la quarantaine. Je pense que c'est ça qui a fait aussi que j'avais besoin de changer et j'avais fait le tour, et puis j'en avais marre. Après, j'ai fait un bilan de compétences parce que je suis sous fonction publique et j'avais 5 métiers qui pouvaient m'intéresser. Il y a un qui n'a pas débouché, donc c'était travail direct. Donc, c'est pour guide-chien d'aveugle parce que, les chiens, j'adore. Donc, pas de débouché donc je suis partie. Ensuite, j'avais en menuiserie, je n'ai pas eu de retour. Et paysage, j'avais fait chez moi dans mon jardin et tout, j'aimais bien et je suis partie sur paysagiste.</p> <p>La formation ici, j'avais fait en VEC parce que j'avais monté un dossier et ça a été refusé. Je suis revenue ici parce que j'avais demandé et il y a eu pile poil le COVID et, comme je vis dans le Morbihan, je me suis dit : Bah, je vais rester dans le Morbihan et de moi-même, en fait, j'ai regardé sur Internet tout simplement et puis j'ai trouvé la MFR et puis je suis arrivée ici. J'habite à Plouay, au nord de Lorient.</p>
17 39	ACCT VISE	<p>Quand je suis entrée dans cette formation, c'était vague parce qu'au début j'ai fait des stages : 3 en entretien et le dernier en création. Et puis, en création, j'ai vu que c'était plus compliqué et, en fait, j'ai trouvé un CAS en stage de pépiniériste et en fait c'est de l'attention, c'est vraiment faire attention et c'est ce qui m'a plu en fait. Maintenant, je sais plus précisément ce que je...</p> <p>Le choix des espaces verts, c'est peut-être marre d'être enfermée et envie de voir autre chose, tout simplement. C'est plus de rester enfermée, limite en scare parce que c'était être enfermée tout le temps. Et puis, je voyais, à un moment donné, je voyais plus mon métier comme quand j'avais commencé quand j'avais 20 ans, donc ça a bien changé mais pas dans le bon sens. Je pense que c'est ça aussi qui m'a motivée à changer.</p> <p>Donc j'ai postulé et rencontré M. J'ai su que j'étais prise en formation. Il l'a dit tout de suite. Enfin, j'ai expliqué que moi c'était un peu compliqué parce que la fonction publique en fait, ça passe en commission et quand j'ai eu la réponse, j'ai appelé M. en disant que c'était OK. Mais vraiment, j'avais le seul vendredi et le lundi, je suis arrivée ici. Donc je n'ai pas eu trop le temps en fait de comprendre ce qui se passait et c'était aussi bien.</p> <p>A l'idée de rentrer en formation, j'avais peur parce que 20 ans en entreprises et puis se retrouver sur le bord d'une chaise ça fait bizarre. Et en fin de compte, je me suis dit : Bah c'est ce que je vais faire, je vais m'accrocher et puis j'arrive au bout donc... Ca se fait. Ca fait bizarre mais ça se fait.</p> <p>Quand je suis entrée en formation, je me posais des questions en fait. Sur un peu tout : est-ce que je vais y arriver ? est-ce que je fais le bon choix ? Et puis, c'est un peu compliqué : j'ai monté un dossier, j'ai changé des papiers... Enfin, c'était un peu vague dans</p>

			ma tête et puis je me suis accrochée... J'avais un peu peur. Un peu peur de changer, de ne connaître personne, je ne suis pas d'ici, enfin... Mais moi ça m'a fait du bien aussi, ça m'a remontée en disant : Bah oui, je suis capable. Je me suis positivée toute seule en fin de compte.	
40 52	STAGE	F CH OIX	<p>Pour la recherche de stage, au début, c'est M. qui a trouvé le premier parce que, comme j'ai changé de location, ce n'était pas bien pour me poser. Et puis après, je suis débrouillée toute seule. Après, à Royer et les deux derniers je me suis débrouillée toute seule. Le premier, c'était en mairie donc de Q. Après, j'ai voulu voir en entretien en privé parce que voir vraiment les 2. Je me suis dit : si je ne me base que sur un, je ne verrai pas le travail au complet. Et le 3ème, c'était à la mairie de V. Et le dernier, j'ai fait en création mais vers Lanester. J'ai voulu vraiment changer d'endroit à chaque fois. C'était mon voeu pour me positionner en fait sur mon futur métier.</p> <p>Je n'avais pas vraiment de critère de recherche de stage par rapport à l'éloignement de ma maison. Après, de toute façon, je me suis dit que si je veux changer de métier, faut suivre, il faut s'adapter. Je suis en location pas loin, voilà. Au lieu d'avoir une maison, j'en ai 2. Compliqué mais bon...</p> <p>Pour les stages, j'ai fait les villes, les privées, les villes... J'alternais en fait. Pour ne pas rester sur... L'idée principale, c'est qu'ailleurs c'est différent. Et puis à la fois, sur Q et V, c'est pas les mêmes tailles de villes donc j'ai vu des choses différentes. Mais c'est bien, j'ai vu les 2.</p>	
53 57	FOAD	F CO NV	Par rapport à la formation à distance, j'étais déjà allée sur Walter parce qu'ils nous avaient donné un mot de passe et après, donc, c'était plus facile, mais je préfère avoir des gens en visuel qu'en PC. C'était bien, mais juste le CACES. Pas plus. L'informatique en général ça allait. Quand je ne savais pas, je posais des questions et ils me répondaient, ils m'aidaient. Mais c'est rester devant un écran. Non, ce n'est pas pour moi. Ce n'est pas mon truc.	
58 63	STAGE	R	Les activités que j'ai faites en stage... Dans le premier, j'ai fait la tonte, l'entretien en espace enherbé et j'ai fait un peu de création de massifs. Le 2ème, j'ai fait du broyage et de l'entretien aussi en espace enherbé, de la tondeuse, tailler les rosiers avec le sécateur. Le 3ème, c'était à la mairie de V donc j'ai fait pose de paillage organique, la taille avec le taille-haie. J'étais en pépinière justement une journée. Et le 3ème plutôt la création donc j'ai fait une rase d'un mur - je l'ai déjà fait en fait - pose de pouzzolane... J'ai fait de la terrasse aussi donc voilà... et c'est tout.	
64 79	STAGE	F CH OIX	<p>J'ai le plus apprécié en pépinière. Coup de coeur ! C'est là où je me sens la plus compétente pour le moment. Même sur une seule journée. Ce qu'on m'a dit en 2 stages, on m'a dit : "Tu es trop minutieuse." Et j'aime bien, c'est en moi. Sinon, j'aime bien faire son prof à moi, je lui dis : "C'est chez moi, ça peut être pour les autres aussi." Et on me dit : "Non. Tu sais, on a un temps à faire." Je comprends. Et en pépinière, c'est vrai que c'est moi : je fais attention, minutieuse, on va voir les plants, enfin tout ça. Donc je me vois plus vers pépinière que dans entretien ou en création. Création, il faut faire attention, à ne pas faire non plus de bêtises parce que le client qui peut... voilà mais je me vois plus en fait... C'est... c'est la révélation !</p> <p>Je me sens le moins à l'aise sur l'entretien, l'espace enherbé. Plus ça va et plus on fait des TP, plus en stage on apprend les bons gestes et tout ça, donc ça commence à rentrer mais... c'est pas mon truc. Mais c'était bien à savoir, je suis contente de... C'est bon à apprendre quand même.</p>	

			<p>En fait, ici on apprend les bases, mais en stage on... c'est réel. Ici aussi hein ? Je veux dire : on va dans des TP, on va aller en EHPAD et tout ça. Bah, les 2 en fait. Pour moi, c'est constructif.</p> <p>Le tuteur, je lui demandais comment il faisait donc il m'expliquait. Du bon sens et puis voilà. Mais si tu sais pas, pour moi, y'a pas de... Il me montrait et après je faisais, il regardait après moi. Je lui disais : "Est-ce que tu peux regarder après moi ?" Parce que je n'étais pas rassurée donc...</p>	
80 92	SIT INT	EVA LUA TIO N	<p>Dans l'évaluation de la réussite de l'activité en stage, je ne me mettais toujours plus bas, en fait. Je n'arrivais pas à me dire : Bah oui, c'est bien ou... je ne sais pas. Et le tuteur de stage, il disait que si, que c'était bien. Mais moi, je sais pas. Il y avait toujours, en fait, des raisons pour ne pas me trouver bien ou pas satisfaite. J'essaie de faire en sorte que ça aille mieux, que j'arrive plus à mieux m'évaluer. Avec le temps, peut-être que ça... C'est aussi à force... C'est peut-être que je ne suis pas sûre de moi.</p> <p>Il y a des visites de stage à ces occasions-là. Ça permet aussi de dire ce que t'as appris, ce que tu sais faire. C'est soit qu'ils appelaient ou soit qu'ils venaient sur place. Un formateur et puis il remplissait en fait avec le tuteur ce que je savais faire et après, j'avais un document pour moi aussi pour savoir ce qui allait et ce qui n'allait pas.</p> <p>J'ai regardé les évaluations mais ils ne m'ont pas... C'est ce qu'ils voyaient de moi mais j'ai toujours des doutes. Ce qu'ils disaient, c'était plutôt positif mais je ne croyais pas forcément ce qu'ils disaient. S'ils le disent, c'est que c'est... Je le sais bien mais je ne suis pas convaincue. C'est difficile pour moi.</p>	DLS LM LS DLS LA LM LS
93	STAGE	AC CT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même que je suis capable en fait.	LS
94 95	STAGE	AC CT	<p>J'ai appris aussi sur la relation aux autres : qu'ils font confiance.</p> <p>Ca aide à penser l'avenir différemment. Dire que finalement je peux y arriver. C'est plutôt positif.</p>	LA
96 101	MFR	R	Les activités au centre de formation, il y a les cours et puis après on va en TP ou soit en gare ou soit à l'EPAHD. A l'EPAHD, en fait, on tond les espaces enherbés et on fait de la taille. En maçonnerie, au début, on était en bac à sable, on nous apprend les bases et après, on est parti à St-Jean de Gravelay pour vraiment créer un espace pour les personnes handicapées. Donc celui-là, en fait, en bac à sable, une autre personne arrive par derrière et ils enlèvent parce que là-bas on peut laisser des années. C'est un vrai chantier.	
102 119	MFR	F CH OIX	<p>Parmi toutes ces activités, tout m'a appris parce que je ne suis pas du métier. Je n'ai jamais fait la maçonnerie, je n'en ai jamais fait de ma vie. La taille, j'ai fait chez moi mais sans savoir si c'était le bon geste ou pas. J'ai appris beaucoup de choses, comme quoi je faisais les choses pas vraiment très correctement : l'espace enherbé, la mécanique... Niveau 1, qu'est-ce qu'il me dit ? Je ne comprenais pas trop, maintenant je sais donc vraiment la globalité de la formation m'a appris tout sur les éléments de base du métier finalement et puis pouvoir se débrouiller.</p> <p>Je me sens à l'aise dans à peu près tout en fait... La maçonnerie, un peu compliqué. C'est un peu compliqué quand même. Je suis moins à l'aise dans la maçonnerie.</p> <p>Les formateurs aident beaucoup pour réussir toutes ces activités. Parce qu'ils sont là toujours. Dès que ça ne va pas, ils viennent vous voir en disant : "Eh bien voilà..." et puis ils nous expliquent et c'est reparti. Donc ils soutiennent.</p>	

			<p>Le groupe de formation aussi ça aide. Quand j'ai un souci, je vais les voir, on peut en parler.</p> <p>Dans ce secteur qui est beaucoup masculin, en fait, il faut qu'ils comprennent que nous les femmes on est autant capables qu'eux. Au moins, j'ai ça pour moi que je suis tombée correctement. Alors que certains, les hommes, c'est les hommes. Le paysage, ce n'est pas les femmes. On a du mal à les changer. Ça changera mais faut du temps. C'est les évolutions de mentalités. Pour le moment, j'ai pas été confrontée à cette difficulté-là. Mais parfois, sur ces métiers qui sont un peu catalogués, on voit une femme arriver, c'est bon...</p>	
120 125	SIT INT	PLA TEF OR ME	<p>Les fiches de cours, c'est utile aussi pour réaliser les activités professionnelles parce qu'on a soit papier soit Walter donc quand on sait plus trop, on regarde. Y'en a qui vont regarder sur papier et y'en a d'autres c'est sur PC. Moi je jongle entre les 2.</p> <p>Je suis allée voir Walter avant pour consulter finalement les ressources de cours. Pas forcément dans une dimension à distance mais comme ça. C'est moi qui... Mais je ne reste pas des heures. De toute façon, ça n'a jamais été dit qu'on apprenait en en faisant 3 heures d'affilée.</p>	LS 4 LM 2
126 138	MFR	AC CT	<p>Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même. Bah au début non, mais plus ça va et plus je suis plus à l'aise. Enfin, que j'apprends et puis... voilà, d'avoir peut-être un peu plus confiance en moi aussi.</p> <p>Par rapport à l'appréhension au début de retourner en formation, finalement j'ai appris que j'étais capable de le faire. J'ai appris déjà à travailler des machines. Ben, les mini-pelles, je n'en ai jamais fait donc voilà... Ouh là, c'est un gros machin ! Je repasserai plus tard !... Non, je plaisante. Je pense que j'ai dépassé ma peur aussi parce qu'on m'aurait dit ça il y a quelques années, non, je n'aurais jamais pris une mini-pelle.</p> <p>J'ai finalement appris que je pouvais dépasser mes peurs. On les dépasse et puis on apprend en sécurité, en faisant les choses de telle manière que tu ne prennes pas de risques, pour moi et puis les autres. Ce sont vraiment des postures professionnelles pour le coup et c'est important.</p> <p>Vous allez doucement, moi, j'avais une manette, je n'ai pas trop assuré au début. Et puis les formateurs sont top : "Prends ton temps, tu fais comme ça et puis..." C'est rassurant aussi, ça aide.</p>	LS
139 152	FOAD	R	<p>Dans les activités de formation à distance, il y avait l'équivalent CACES pour avoir... Euh, c'était en 4 étapes. Le dernier, c'était AIPR. Les 2-3 autres c'était le CACES. Et en fait, on allait sur Walter justement, c'était en blanc donc on pouvait recommencer autant de fois qu'on voulait. Et le jour du vrai, du réel, on était à la MFR pour le passer vraiment. Donc à la maison, c'est bien mais après, c'est sûr que c'est calme, il n'y a pas de bruit, enfin on peut gérer comme on veut, on prend le temps. Le réel par contre, on ne pouvait pas. On ne nous a pas stressés ni quoi que ce soit mais c'est différent, quoi. Après, c'est la situation d'examen aussi donc c'est un peu plus stressant que quand tu te prépares finalement. Mais c'était subi.</p> <p>Il y avait des activités de reconnaissance des végétaux. On devait chercher... bah où on vivait en fait, aux alentours, prendre des photos pour envoyer à M.... des... On nous a donné un livret papier et puis on devait... Donc on prenait des photos et après on les envoyait directement par mail à M., on en avait une dizaine en fait... Ah ! les confères ! Je cherchais. Donc des confères, on les prenait en photo et on les envoyait par mail à M. et puis voilà... Pour dire qu'on respecte les consignes en fait.</p>	
153	SIT INT	PR	Il proposait de conserver des photos de stage sur le Padlet mais ça, par contre, c'est comprendre... Au début oui mais là je prenais	

162		OD UC TIO N	<p>des photos et il y avait des chantiers que je n'avais pas fini donc je n'envoyais pas, la pépinière j'ai dû envoyer à Y. mais, à un moment, on devait faire sur Padlet pour faire un book en fait.</p> <p>J'ai commencé au début mais après je n'ai pas continué. Au début oui, mais après, je ne pensais pas prendre des photos. Pour les utiliser oui, mais ça s'arrêtait là, je n'ai pas continué. Parce qu'à la fois, c'est vrai que c'est un peu intéressant d'avoir des traces, mais à la fois je les ai dans mon téléphone et puis, au cas où, je peux montrer. Mais faut que je le fasse pour les pépinières parce que ça c'est vraiment quelque chose qui... parce que c'est vrai que si je veux le valoriser après, c'est intéressant mais après, ce n'est pas obligé non plus.</p>	
163 180	FOAD	F CO NV	<p>Je n'aime pas trop la formation à distance. L'informatique, ça va à peu près, j'arrive à me débrouiller. Quand je n'y arrive pas, c'est YouTube comme ça, c'est à peu près sûr. Mais c'est rester devant un écran, je n'ai pas l'habitude d'être comme ça en fait. Donc de bouger, de travailler, oui mais là... Etre assise devant un écran, ce n'est pas travailler. C'était quand même intéressant parce que c'était pour le CACES, fallait travailler dessus mais je ne me vois pas faire ça. Ça ne m'intéresse pas du tout. C'est... Après, le principal, c'est que les activités qu'on a faites à ce moment-là soient utiles pour mon futur métier.</p> <p>Concernant les ressources de la plateforme, moi je sais que je regardais justement la mécanique. Il y avait des exercices, des tests en fait, donc moi ça m'a fait du bien pour apprendre, pour voir, parce que moi je vois les pièces pour comprendre sinon je ne comprends rien. Et ça, c'étaient des choses qui étaient proposées dans W-@lter en fait. A chaque fois, ils ont une source, que ce soit de l'entretien, de l'espace enherbé, mécanique, maçonnerie... il y a des tests et on clique dessus en fait et ils nous posent des questions, on répond. Et puis donc comme ça on apprend plus facilement. Moi j'apprécie en tout cas.</p> <p>Plus par rapport à des choses que j'estimais qu'il fallait que j'aie plus loin ou renforcer parce que j'avais le sentiment de ne pas maîtriser en fait. Et le fait que ce soit à disposition, c'était plus facile. C'est des trucs bien, ça. Je faisais peut-être 1 heure de temps en temps, mais pas toute la matinée à rester concentrée. Les deux sont importants de toute façon mais c'est moi qui choisis.</p>	
181 190	FOAD	AC CT	<p>Le fait de faire des activités à distance m'a appris des choses sur moi-même, par exemple gérer l'informatique parce que j'en ai fait. J'apprends petit à petit donc je gère toute seule en fait. Je connais du monde qui peut m'aider mais je préfère me débrouiller toute seule.</p> <p>J'avais mon propre ordinateur parce qu'il y en a, des fois, ils font qu'avec le téléphone parce qu'ils n'ont que ça. Mais oui, j'ai un PC. Ça aide, c'est plus pratique pour faire ce genre de choses.</p> <p>J'ai développé des compétences sur les aspects informatiques, je suis plus à l'aise. Y'a encore des choses à travailler mais même ici, quand on est en salle informatique, il y avait des choses que je ne savais pas faire. Le CV, je ne savais pas donc... J'ai à peu près les bases mais ce n'était pas au bon endroit mais bon, voilà, après on nous a expliqué donc après je sais toute seule maintenant. Ça évolue.</p>	LS
191 200	SIT INT	LIV RET	<p>Pour les activités qui font le lien, on a un livret que les formateurs nous demandent des documents quand on revient de stage, les feuilles de présence donc si vous étiez absent ou pas... Après, ce qu'on a fait quand on revient de stage, on le dit oralement aux formateurs... ce qui est acquis, c'est nous qui le remplissons. Il y a nous et puis il y a le bilan de stage.</p> <p>C'est utile, le livret. On voit comment on évolue. Et puis même il y a une trace. Enfin, le diplôme pour tout ça, c'est le futur, c'est</p>	

			<p>bien. Je ne sais pas si je m'en servirai pour postuler, je ne suis pas arrivée là mais oui pourquoi pas ? Après, pour voir mes compétences, si j'avais à me débrouiller, c'est un plus. A la fois, si j'ai le diplôme, c'est que je suis capable. Oui, normalement. Ça peut se discuter. Il y en a qui ne sont pas toujours d'accord avec ça.</p>	
201 204	SIT INT	RET OU R	<p>Les formateurs nous accompagnent bien, ils nous demandent si ça a été... enfin bon, ils s'intéressent à ce qui s'est passé en stage aussi parce qu'ils appellent donc ils savent qu'est-ce qu'on a fait. Mais qu'ils nous redemandent quand on revient, ça fait du bien, pour nous demander si ça s'est bien passé ou pas. Enfin, ce n'est pas que l'avis du tuteur de stage, c'est ton avis à toi sur ton...</p>	
205 216	SIT INT	EN TRE TIE N	<p>Il y a des entretiens individuels. Après, quelques fois, moi je sais que je ne parle pas facilement devant tout le monde donc, quand j'ai envie de parler à un formateur, je suis mal et alors qu'en individuel, j'arrive plus facilement aussi alors que devant tout le monde ce n'est pas forcément évident. Changer de métier, c'est un peu insécurisant parce qu'on se pose des questions donc ces moments d'entretien individuel sont intéressants parce qu'ils nous prouvent que c'est notre place. Au début, je disais : "Qu'est-ce que je fais là ?" Et non, ils me disaient : "Non, non, t'as ta place. Ne t'inquiète pas, tout va bien." Donc ça m'a rassurée aussi. On était 2 filles en BPA et il y a une qui est partie pour des problèmes de santé malheureusement. Donc je me retrouve être la seule fille. En BP il y en a 2 par contre. Mais on n'est pas toujours ensemble. On arrive à se voir, on discute entre nous. Mais ça, c'est... Après, en lingerie, il n'y avait que des femmes donc ça change un peu. Je préfère travailler avec les gars quand même.</p>	
217 226	FORM ATION	F CO NV	<p>Les collègues de formation m'aident aussi. Quand je n'arrive pas à démarrer ou que j'ai un souci avec une débrouilleuse, n'importe quoi, ils viennent me voir tout de suite : "Tiens, est-ce que je peux te porter quelque chose ?" Enfin voilà, ils sont vraiment adorables pour ça. Ouais, ils sont sympas.</p> <p>Sur les lieux de stage aussi c'était pareil : "Tu n'y arrives pas, tu nous le dis." j'ai essayé. Bon, il y a des moments il y a eu des ratés. Mais j'essaye aussi parce qu'il y a des moments aussi, t'es pas non plus... " Allez-y, travaillez, monsieur, moi je vous regarde..." Je ne suis pas comme ça en plus. Si je vois que j'y arrive, j'arrive. Si je ne peux pas, désolée mais je n'arrive pas.</p> <p>Ma famille m'aide dans ma démarche. Je discutais avec mes parents et puis ils m'ont dit : "Oui, t'as raison. Faut changer de métier maintenant, après..." Ils m'ont bien aidée en fait. Mon frère a changé de métier, ma belle-soeur aussi, donc la dernière... Chacun son tour !</p>	
227 233	FORM ATION	AC CT	<p>La formation participe à mon développement professionnel. On fait des stages en faisant ici déjà les TP en premier. Professionnellement aussi parce que c'est vrai qu'on n'est... Je me dis quelquefois que je suis chez moi mais c'est chez le client donc j'essaie de me mettre un peu à sa place. Vraiment le sens de l'esthétique... enfin tout ça. J'avais plus ou moins mais sans vraiment plus pousser, on va dire. Tout ça quoi ? L'entretien et tout ça. Donc oui, ça m'a donné un plus. J'ai aussi appris comment faire correctement, l'apprentissage de gestes professionnels sans se casser le dos, sans... Vraiment apprendre.</p>	LM
234 240	FORM ATION	AC CT	<p>La formation a participé à mon développement personnel. Sur la confiance, un peu mieux mais j'ai peut-être grandi aussi quelque part en disant que j'ai eu un coup de pouce en disant que... Autre chose, me mettre dans un secteur professionnel que je ne connaissais pas et ça m'a aidée aussi à me battre contre moi-même en me dépassant.</p> <p>Pour ne pas rester toujours dans mon petit truc, cocooning, bien tranquille. Ça m'a fait du bien aussi. Ça a fait un peu bouger le regard que j'ai sur moi. Peut-être plus forte quelque part.</p>	LS

			Je me vois plus forte qu'avant la formation. C'est un sacré changement.	
241 250	FORM ATION	AC CT	La formation a participé à mon développement social parce que c'est vrai que je suis restée toujours en 20 ans avec les mêmes personnes, donc je commençais à les connaître. Là, je suis face à des clients, donc je ne parlais pas aux clients parce que je ne savais pas quoi dire. Ca a changé beaucoup en fait parce que c'est vrai que là où je travaillais avant je n'avais pas de clients. Si, c'est mon patron mais c'est mon patron qui disait : "Oui..." Le client, je ne le voyais jamais et là, en fait, je peux avoir de temps en temps en face-à-face les clients et puis voilà ! "Vous voyez le monsieur à côté ?" C'est un changement radical, mais c'est un bon changement aussi. J'arrive à entrer en relation mais j'ai encore un peu de mal. Et c'est un petit peu compliqué, on va dire. Avec le temps... Ca progresse au fur et à mesure. Rome ne s'est pas faite en un jour.	LA
251 271	FORM ATION	AC CT	Mon projet après la formation, en fait j'ai déjà cherché de moi-même où il y avait des pépinières. Et hier, j'ai vu avec M. s'il en connaissait d'autres parce que, moi, c'est vrai que c'est un peu vague pour moi. Je regarde sur Internet mais quelques fois on peut passer à côté et j'en ai passé à côté d'ailleurs. Donc faire des lettres de motivation et j'en ai déjà fait 2 parce que je jongle entre les candidatures spontanées et de l'autre côté avec Pôle Emploi et tout ça, les offres qui paraissent... J'ai juste commencé. J'ai cherché en CDD par contre. J'ai dit à M. que c'est un peu compliqué. Je préfère faire par étape, voir réellement si j'ai un coup de coeur dans une entreprise ou pas, quoi. J'ai pas envie de rentrer tout de suite dans un CDI. Je préfère prendre mon temps et, tant que je peux le faire... Il y a de l'emploi aussi en pépinière. Il y a des particuliers professionnels donc ça va vite mais alors là il y a une explosion de gens qui veulent planter ou qui vont faire planter par d'autres personnes donc il y a besoin. Et puis, il y a de moins en moins de gens qui font des semis. La formation a répondu à mes attentes parce qu'au début c'était vague. Parce que c'est vrai que, paysagiste, oui et puis, au fur et à mesure que j'avais dans la formation : Oups ! Qu'est-ce que je fais ? Et en fin de compte, j'ai trouvé. On m'a ouvert une porte et puis je l'ai ouverte encore plus grand et puis voilà ! C'est important de voir déjà l'entretien et la création, et puis il peut y avoir... comment on dit ? des niches. Qu'on n'est pas trop sûr comme moi et que c'est un vague et qu'au bout de la formation, il y a un diplôme et qu'après il y a une porte qui peut s'ouvrir de nouveau à côté. Donc c'est un lien, on va dire, en paysage. Comme il nous a dit : c'est un éventail. A nous de chercher mais ça permet d'avoir un peu un panel large de ce qu'on peut faire en paysage et puis, à l'intérieur, de trouver ce qui te va.	LM
272 276	FORM ATION	AC CT	Ce sera une étape importante, la formation, parce qu'il y aura un avant et un après. Avant, j'étais où je travaillais et après, c'est l'avenir. Il y a des moments où ça me fait peur parce que c'est vrai que pendant 9 mois, on nous a bien "protégés" entre guillemets en disant... la formation, voilà. Après, je me dis que si je ne fonce pas, je ne saurai pas donc je vois au fur et à mesure. Je finis mon examen, mon diplôme...	

Annexe 72 - Victor

**** *Nom_Victor *Sexe_M *Age_5059 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_UNIONL *Enfants_1 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

1 14	PARCOURS		<p>Je m'appelle Victor Le Guyon, j'habite sur Lorient et donc j'ai fait la formation parce que ça fait longtemps que je voulais faire une reconversion professionnelle dans le métier du paysage. J'ai travaillé pendant 15-20 ans en hôtellerie-restauration et puis après en agroalimentaire... et puis voilà. Je suis arrivé ici en septembre.</p> <p>J'ai un CAP en Service et puis option Barman.</p> <p>Je me suis orienté dans ce secteur parce que, déjà je... comment dire ? Ma mère a un grand jardin donc je m'en occupais déjà pas mal. Je faisais les tontes, le débroussaillage, taille de haies... Et puis chez moi aussi donc je voulais travailler dans ce domaine-là.</p> <p>A la base, je voulais faire la formation avec l'AFPA de Lorient mais finalement... Ca devait se faire et puis, 3 semaines après, ça ne se faisait plus. La direction nationale avait l'idée de l'arrêter, on n'a jamais su pourquoi à mon grand regret, mais après j'ai voulu faire un contrat de qualification mais, le problème, c'est que les employeurs ne veulent pas prendre d'adulte. Ca leur coûte trop cher. Donc, c'est ma conseillère qui m'a parlé de la MFR et puis j'ai téléphoné, je me suis renseigné et puis M. m'a rappelé, et il m'a dit qu'il y avait moyen de faire la formation, qu'il y avait une place.</p>
15 31	ACCT VISE		<p>Au départ, je voulais plus travailler... comment dire ? en entretien. Mais c'est vrai que finalement j'aimerais pouvoir travailler dans les 2 domaines : à la fois entretien et création. Et en fait, c'est vrai qu'au début, les premiers mois, je n'aimais pas trop la maçonnerie paysagère. Et puis, mon dernier stage, j'ai... comment dire ? j'ai été plus d'une semaine en maçonnerie paysagère et puis ça m'a plu. C'est plus ouvert. J'aimerais bien faire les deux parce que c'est vrai que... bon, l'entretien, c'est bien mais c'est vrai que c'est un peu.... Comment dire ? plus facilement routinier. C'est même répétitif. C'est vrai qu'en créa, on fait différentes choses, on fait différents travaux. Et puis, c'est peut-être un peu moins... dans la saison c'est vrai que l'entretien, c'est speed quand même. C'est vrai que là où j'ai fait mon dernier stage, au début j'étais en entretien et après une semaine et ça a été un peu chaud. Avant d'entrer en formation, je dirais que je me sentais un peu pressé mais parce que bon c'est vrai que j'avais du retard par rapport à mon projet initial. Je devais le faire à Lorient depuis un an déjà. Donc c'est vrai que quand j'ai su qu'on commençait la formation en septembre, c'est vrai que j'ai un petit peu tiqué mais bon, c'est comme ça. J'aurais aimé commencer plus tôt. Mais ce n'est pas nous qui décidons des dates. De toute façon, en général, les formations commencent en septembre.</p> <p>A l'idée de retourner en formation, j'avais deux sentiments en fait : j'étais content dans un sens mais, dans un autre... pas mal d'appréhension quand même parce que bon ! c'est vrai que retourner à l'école au bout de....</p>

			Après avoir quitté l'école depuis très longtemps, ça fait un peu bizarre.	
32 35	FOAD	F CONV	L'idée de faire de la formation à distance ne m'a pas trop dérangé. Ca va. Ca a été. Je n'avais pas trop d'appréhension par rapport à l'informatique. Ca a été à peu près mais c'est vrai que c'était assez long, ce qu'on a fait chez nous à la maison. C'était par rapport au CACES mini-pelle. C'est vrai que c'était assez long.	
36 42	STAGE	F CHOIX	Pour ma recherche de stage, j'ai fait en sorte de faire mes stages pas très loin de chez moi déjà. Et puis... comment dire ? En fait, je regardais sur Internet et puis je regardais... J'ai surtout regardé les commentaires des clients déjà pour savoir si c'était une bonne boîte ou une boîte moyenne. Et puis après, j'ai établi une liste et puis j'ai appelé les entreprises. J'ai eu un peu de difficulté à trouver le premier stage. Je l'ai trouvé presque... je ne vais pas dire au dernier moment mais presque une semaine avant. Le 2ème stage, ça a été plus facile. Le 3ème, j'ai un petit peu galéré aussi. Le 4ème, c'était un peu plus facile.	
43 49	STAGE	R	Les activités que j'ai faites en stage. Pour le premier stage, j'étais chez un jardinier-paysagiste privé, indépendant. Ca a été très... J'ai fait avec un autre collègue qui était en BP et c'était très physique parce qu'on a fait quasiment que de la clôture. Donc, pour un premier stage, c'est pas mal. Le 2ème stage, j'étais à la ville de V, donc c'était bien. D'ailleurs, je vais postuler pour l'été et puis plus si c'est possible parce qu'on m'avait dit que je pouvais. Le 3ème stage, j'étais aussi chez un indépendant. J'ai fait de l'entretien, de la créa. Et le 4ème stage, j'étais aussi chez un privé. J'ai fait entretien.	
50 63	STAGE	F CHOIX	Sur les activités en stage, moi, ce que j'ai bien aimé, c'est faire de la taille : taille de haie, taille de rosiers, taille d'entretien, engazonnement, voilà... Tonte aussi et puis les travaux paysagers. Ces activités, c'est celles aussi où je me sens le plus à l'aise en termes de réalisation et que j'apprécie le plus. Celles où j'ai le plus de mal, c'est, mettons, de faire un pavage. Sceller 2 pavés, c'est aussi plus compliqué. C'est technique. Il faut que ce soit... Et puis, c'est vraiment de la précision, quoi. Et puis, il faut être patient, donc ce n'est pas tellement mon cas. Je ne suis pas tellement... Non, je ne suis pas trop patient, je m'énerve assez vite donc... J'ai le sentiment de ne pas bien réussir, non, pas tellement. Et puis bon, c'est vrai que quand on est en stage en fait... Enfin, moi, personnellement, on ne me l'a pas vraiment fait faire. Je le vois mais c'est plutôt de l'aide. C'est la manutention, c'est pas... Puis bon, quelque part je comprends parce que c'est vrai qu'il y a des... comment dire ? c'est des chantiers, c'est du concret, c'est du réel. C'est un marché, il y a des devis derrière, il y a de l'argent donc, après, je comprends qu'ils ne veulent pas trop laisser faire les stagiaires. J'ai eu l'occasion d'en faire un petit peu ici.	
64 71	SIT INT	EVALUATION	Sur les activités de stage, il y a eu des évaluations par le tuteur de stage qui ont été faites. On a comme un rapport de stage à chaque fin de stage. Par rapport à ma perception de la réussite du stage et par rapport à l'évaluation, il y a eu des écarts. Sur le 2ème stage, le chef d'équipe avec qui j'étais, on va dire qu'il n'était pas très sympa. Moi j'estime qu'il m'a un peu saqué. Il ne m'a pas évalué super bien, je trouve quand même qu'il a été un peu dur parce que je me suis quand	LM DLM LS

			même donné dans ce stage-là franchement. J'étais pratiquement tout le temps avec lui mais il n'était pas tellement pédagogue. Il était brut de décoffrage, on va dire. Ca n'aide pas non plus.	
72 94	STAGE	F CONV	<p>Dans les stages, ce qui aide à apprendre le métier, c'est être avec un formateur qui est à l'écoute et qui est patient, et qui prend le temps de nous apprendre des choses et de bien nous montrer les choses, c'est ça quoi. Le dernier stage que j'ai fait, le formateur avec qui j'étais... l'employé, la personne qui m'a formé en créa, elle était super ! C'est celle qui m'a fait aimer le plus la créa. Franchement, super sympa, très bon formateur, patient et tout. Je ne sais pas ce qu'il faisait de plus que les autres. Il était à l'écoute et puis il a su me... Il a pris le temps de m'apprendre des choses, quoi. Il a expliqué parce qu'en fait j'ai dû repasser mon UC maçonnerie et donc j'avais demandé si je pouvais passer, au lieu de passer au manoir, si je pouvais passer sur le terrain. Donc j'ai eu l'opportunité. Donc on a fait un muret... en fait on a fait un gros muret en parpaings et je lui ai dit que c'était pour mon UC. Il m'a aidé. C'est pas parce que j'ai dit justement ça qu'il a été le plus... Même sans. Je pense que c'était aussi son caractère. Il m'a davantage permis de faire les activités, finalement. Il ne m'a pas laissé tout faire quand même mais j'ai quand même fait des choses concrètes donc je pense que ça aide aussi à mieux percevoir l'activité. Et puis, à mon dernier stage, quand j'étais en créa, on était 3 en fait et le chef d'équipe qui était avec nous, il parlait mal et puis, au début, j'ai presque failli... J'ai presque eu envie d'arrêter le stage. Mais bon, j'ai continué parce que bon... Il nous dévalorisait un petit peu et puis il parlait mal, il était un peu... Il prenait de haut. Je l'ai dit au patron à la fin du stage mais il m'a dit : "Oui, t'aurais dû me le dire avant. Je t'aurais changé d'équipe." Oui, mais c'est vrai que ce n'est pas agréable de travailler avec des gens comme ça.</p> <p>Ce n'est pas un super climat pour apprendre. Et puis tu fais la petite main. On te fait faire que de la merde, quoi, donc c'est vrai que ce n'est franchement pas agréable. Ce n'est pas valorisant. T'as pas vraiment l'impression d'apprendre le métier quand même.</p>	
95 100	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris des choses sur moi-même, oui je pense quand même. Déjà le fait de persévérer et puis d'apprendre des choses. Le fait de continuer alors qu'il était justement désagréable. C'est sûr que si j'avais eu 20 ans de moins, j'aurais arrêté et puis je pense que ça serait parti en cacahuète. Je pense que je lui aurais dit ses 4 vérités et je serais parti. J'ai aussi appris dans ma relation aux autres : le fait que j'ai davantage de capacité à me tempérer. Avec l'âge, on sait se canaliser un peu plus quand même.</p>	LS
101 103	STAGE	ACCT	<p>Les stages ont permis de mieux connaître le secteur professionnel et le métier que je vais envisager. J'aurais bien aimé que les stages soient, on va dire, un peu plus longs parce que, finalement, ça fait 4 périodes de 3 semaines et donc ce n'est pas super long.</p>	LM
104 107	MFR	R	<p>Les activités au centre de formation, c'est l'entretien. On a fait un engazonnement ici. Et autrement, c'est la maçonnerie paysagère et puis on a appris aussi l'installation d'un robot de tonte. Mais sinon c'est les cours théoriques. On a aussi appris à conduire la mini-pelle, on a vu le SST. On doit aussi passer le certiphyto... L'entretien du matériel aussi.</p>	

108 123	MFR	F CHOIX	<p>J'ai le sentiment de mieux réussir l'entretien quand même. J'ai eu plus l'occasion d'en faire que ce soit en stage ou ici. En salle de classe, des fois c'est très long, je ne vais pas cacher que je ne m'endors pas des fois... C'est plus compliqué, l'après-midi. Avec mon collègue Maxime, on se lève à 6h00, on est un train - enfin s'il est là, ce qui n'est pas tout le temps le cas - on a un train à 7h24 et puis on change. Donc, le problème, c'est que le matin ça va, mais c'est le soir. Le soir, on a 1h00 d'attente. C'est fatiguant, ouais. Mais c'est sûr que ça fait de grosses journées quand même. Donc, les activités en salle, des fois c'est fatigant. Il faut que ce soit dynamique ou qu'il y ait de la reconnaissance des végétaux l'après-midi. Quand on fait des petites sorties, c'est bien. A la fois, c'est vrai que le début d'après-midi, pour tout le monde, c'est la digestion comme on dit.</p> <p>Les activités en cours théoriques, des fois c'est compliqué. La reconnaissance des végétaux, tout ça, c'est compliqué, c'est dur. En fait, moi, c'est surtout les noms latins que j'ai du mal à retenir. A la fois, c'est très spécifique. Les plantes vivaces, les noms latins, c'est super long. Je crois pas qu'ils l'aient fait exprès mais c'est comme ça. Enfin, c'est vrai qu'en latin, c'est dur dur. Enfin bon, c'est comme ça...</p> <p>Ce que je trouve le plus utile, c'est ce qu'on nous apprend sur... comment dire ? la partie végétale et puis... et puis aussi la mécanique, hein ? La mécanique. C'est les contenus des cours qui nous sont transmis.</p>	
124 127	MFR	ACCT	<p>Les activités à la MFR m'ont appris sur moi-même. J'arrive à suivre les cours et puis apprendre quand même. Je n'étais pas sûr au départ d'y arriver, non, pas tellement, non c'est sûr. Donc déjà, ça, c'est un point, oui, c'est sûr.</p>	L SAV
128 131	MFR	ACCT	<p>Dans la relation avec les autres du groupe, non ça va. Bon, moi, je suis quelqu'un d'assez sociable donc j'ai un bon relationnel donc je le savais déjà. Généralement, quand on choisi hôtellerie-restauration, il est vrai que quand on est serveur, il vaut mieux avoir un bon relationnel. Il vaut mieux avoir un bon contact. Ca fait partie normalement des...</p>	LA
132 135	FOAD	R	<p>Les activités de formation à distance, en fait, c'était sur tout ce qu'il faut savoir sur la pratique de la mini-pelle. Comment dire ? Tous les organes de la machine, la mécanique, l'entretien, tout ce qui concerne la sécurité... ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'il faut faire, l'environnement... C'était un module qui était en ligne. Il n'y avait pas d'autres activités. C'est juste sur la mini-pelle en fait.</p>	
136 142	SIT INT	PRODUCTION	<p>M. nous avait demandé de mettre des photos sur un book pour garder une trace. Il y avait des photos de chantier, de taille à mettre. Ca, c'était... Ce n'était pas forcément sur le temps identifié de formation à distance mais bon, on avait une reconnaissance et puis des photos et puis les envoyer. Ca, ce n'était pas compliqué. Je suis un spécialiste de la photo donc... Et à la fois, ce n'est pas parce qu'on dit formation à distance que c'est forcément devant l'ordinateur. Mon Padlet, il est blindé de photos. A la fois c'est bien parce que M. va me faire un book, c'est un côté sympa. C'est une manière de valoriser aussi les activités que j'ai faites. C'est sympa, ouais.</p>	LS 2
145 156	FOAD	F CONV	<p>Parmi les trois activités à distance, j'étais plus à l'aise sur la reconnaissance. Parce qu'aller chercher les conifères... c'était plus sympa que de rester derrière l'ordi, c'est sûr, y'a pas photo.</p>	

			<p>Par rapport au module CACES, c'est une activité intéressante et utile mais c'était long. C'était long et puis stressant. Je trouvais ça un peu stressant parce qu'il y avait des questions qui étaient un peu... Par moment, j'avais l'impression qu'il y avait des questions pièges donc... Mais c'est vrai que c'était assez long encore. Et encore, j'ai passé des vidéos, j'ai pas tout regardé. Mais c'est assez long quand même.</p> <p>Le fait que ce soit à distance, tout seul et aller à mon rythme, ça c'était bien. On avait un certain temps quand même. J'ai mis moins de temps que ce qui était prévu comme j'ai commencé assez tôt.</p> <p>C'est vrai que c'est un peu spécial, c'est sûr. Ce n'est pas toujours simple mais disons que j'avais une petite expérience avec mon fils donc... Pendant les confinements donc... Ce n'est pas évident sur téléphone. C'est plus facile avec un ordi. Et même parce qu'il y a les cours aussi qui sont mis sur Walter. Moi, je prends plus les cours papiers. Je ne retourne pas forcément voir après. C'est assez rare, j'avoue.</p>	
157 160	FOAD	ACCT	<p>Les activités à distance m'ont appris sur moi-même. Je vais dire la patience, d'attendre sur l'ordinateur que les choses se fassent, tout ça. La patience, la concentration. Et puis savoir que je peux rester 2 ou 3h00 sur le truc, c'est pas mal déjà. Ça m'a bien pris 2h00. C'est vrai que le temps de passer les choses, répondre correctement aux questions, c'est pas surprenant.</p>	LS
161 165	SIT INT	RETOUR	<p>Les activités qui permettent de faire du lien, c'est quand le formateur vient au bilan de stage. En général, c'est le lundi. Y'a une journée spéciale. Sur le lieu de stage, on n'est jamais venu me voir. Ils ont téléphoné, c'est tout. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un qui vienne, ça fait toujours plaisir. Après, peut-être que c'est plus les aléas. Je pense que cette année a été un peu compliquée.</p>	DLM LS
166 168	SIT INT	ENTRETIEN	<p>Il y a des entretiens individuels qui sont faits aussi pour faire des points d'étape. C'est important. Disons qu'on dit ce qu'on pense, vous voyez ? La formation... Ça aide pas forcément, que ce soit en fonction du moment où c'est dans la recherche de stage ou dans la stratégie de validation.</p>	LS LM
169 177	SIT INT	LIVRET	<p>Et sinon, on a un genre de livret où il y a les UC justement, et c'est aussi un outil qui est intéressant.</p> <p>Je m'en suis servi. On a une feuille, on met nos propres appréciations par rapport au stage. On met comment on pense avoir réussi. On remplit tout seul et après j'ai l'appréciation de stage. Il y a également les UC, ce qui est attendu en termes de capacités dans la formation, et une partie "niveau de compétences". C'est une grille de progression en fait : on peut mettre en fait au fur et à mesure de l'année comment on se situe sur la réalisation des différentes UC en fait. Et ça, c'est intéressant. C'est nous qui le remplissons. En fait, on coche les cases où on se situe dans tel et tel domaine, comment on évolue, en fonction de ce qu'on apprend en fait, et ce qu'on sait faire, ce qu'on sait bien faire, ce qu'on sait moins faire.</p>	LM
178 181	FORMATION	F CONV	<p>J'ai eu de l'accompagnement de la part des formateurs de la MFR. Ils nous apprennent quand même des choses, soit en entretien, soit en mécanique, soit en maçonnerie paysagère... Les tuteurs de stage m'ont accompagné. Ils m'ont beaucoup de choses quand même. Avec mes collègues de formation, on s'entraide, on se soutient. C'est important dans le parcours.</p>	

182 186	FORMATION	ACCT	<p>Ce ne serait pas la même chose si j'étais tout seul, c'est sûr. C'est vrai que moi j'ai tendance à me rabaisser et perdre confiance vite fait donc, quand on est soutenu, quand on nous aide un peu, ça fait du bien. Le fait que les autres m'encouragent, c'est vrai que c'est important.</p> <p>C'est un sacré défi de changer de métier. Mon entourage me comprend et ils sont plutôt fiers. Ce n'est pas rien, c'est sûr.</p>	LA
187 190	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon évolution professionnelle. Ca me fait acquérir des... comment dire ? comment expliquer ça ? Acquérir de nouvelles choses et puis acquérir un diplôme et puis une formation supplémentaire. Possiblement un métier qui me plaît bien et puis dans lequel je vais... à nourrir et puis avoir une place stable.</p>	LM
191 196	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à une forme de développement personnel. Je me vois différemment aujourd'hui par rapport à il y a 6 mois. Disons qu'avant de faire la formation, je n'ai pas fait grand-chose, on va dire que j'ai pris une année sabbatique. J'aurais pu travailler en intérim mais j'ai décidé de ne pas travailler donc je n'avais pas une très bonne image de moi. C'est vrai que c'est quand même... J'ai glandé donc ça change quand même, le fait de retrouver un rythme et puis peut-être un but, un objectif à atteindre. Ca, c'est quand même sympa. C'est sûr, ça change.</p>	LS
197 201	FORMATION	ACCT	<p>Ca a aussi participé à développer un réseau, à connaître de nouvelles personnes, à créer de nouveaux liens sociaux. J'ai quelques bons collègues, notamment celui avec lequel je prends le train, avec qui j'espère rester en contact. Je ne crois pas garder des contacts avec les personnes des stages. Enfin si, la ville d'Elbon j'aimerais bien mais pas forcément tous. Certaines personnes à l'intérieur des structures avec lesquelles je m'entendais bien.</p>	LA
202 205	FORMATION	F CONV	<p>La formation correspond à mes attentes. C'est ce que je voulais faire, c'est la formation que je voulais faire : découvrir le métier finalement. Et il ne manque rien. Le point fort de la formation, c'est les compétences des formateurs, le fait qu'eux soient des experts professionnels. Ils savent de quoi ils parlent. Il vaut mieux, c'est important.</p>	
206 210	FORMATION	ACCT	<p>La formation sera une étape. J'aurais fait la formation que je voulais faire déjà et puis le diplôme, et puis pouvoir travailler dans le domaine, la concrétisation d'un projet. C'est vrai que si je pouvais travailler en collectivités, ce serait bien mais après, je suis bien conscient qu'on ne rentre pas comme ça en collectivités mais bon, moi je dis que c'est une fois qu'on a les pieds dedans qu'il y a moyen. Et puis, du coup, avec le titre professionnel, ça aide aussi.</p>	

Annexe 73 - Léandre

**** *Nom_Léandre *Sexe_M *Age_4049 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_UNIONL *Enfants_1 *DIPLOME_BAC *Formationsuivie_BP *POSTURE_Polyvalent

1 21	PARCOURS		<p>Je suis Léandre Bénier. Je termine ma formation en BPA Ouvrier-Paysagiste. J'ai 40 ans, je suis en reconversion, ancien photographe pendant une dizaine d'années à peu près. Et avant, j'étais intérimaire, tout ce qui passait. Ma formation initiale, c'était un BP Praticien-Photographe. J'ai choisi de changer de travail parce que je n'avais plus de boulot suite au COVID. Donc j'ai cherché un truc pour me reconvertir qui m'intéressait et j'avais mon potager déjà, j'aimais bien m'occuper du jardin, donc l'entretien et la créa me tentaient donc le paysage était tout approprié. Je ne te cache pas qu'au début j'étais plus inspiré par le maraîchage. Et après, j'ai regardé les offres d'emploi et le paysage était plus prometteur. J'ai connu la formation via Pôle Emploi. C'est eux qui m'en ont parlé en me disant que c'était une formation prise en charge donc accessible.</p> <p>Quand j'ai commencé mon projet, je n'avais pas forcément toutes les cartes en main encore mais je suis quand même assez resté sur mon idée de départ, le côté polyvalent. En tant qu'ancien indépendant qui avait toujours l'habitude de toucher à tout et de tout faire, j'avais encore un peu l'idée de pouvoir rebondir et m'adapter aux situations et aux besoins, soit aller sur de la créa, soit sur de la tonte ou de la taille. Donc j'aime bien être polyvalent.</p> <p>Avant d'entrer en formation, j'avais des craintes et j'étais pressé. Il y avait une petite appréhension de me dire : est-ce que je vais réussir à me rasseoir sur une chaise pendant 8 heures et écouter ce qu'on va me dire ? Mais aussi, je savais qu'il y avait de la pratique et qu'il y avait des stages et donc ça, ça me confortait dans l'envie d'aller suivre la formation. J'apprends plus par la pratique que par la théorie. Après, chacun a sa méthode d'apprentissage mais je sais que la pratique me fait mieux retenir.</p>
22 26	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance, j'étais à l'aise. Ben, l'informatique, je m'en servais déjà dans mon boulot avant. J'avais souvent un ordi sous la main, hein ? Donc... on est au numérique maintenant, c'est fini l'argentique. Donc non, l'ordi ça va, j'avais pas d'appréhension là-dessus. Et pour toute la partie CACES et tout ce qui est vraiment théorique comme ça, de le faire chez moi ou de le faire ici, c'était la même chose.</p>
27 39	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, c'est vrai qu'ils nous ont proposé quand même un large panel d'entreprises qu'ils connaissaient donc, en discutant avec M., il a vite repéré un peu mes attentes. Il m'a aiguillé un peu. Il m'a donné quelques pistes en disant : "Bah, essaye de plutôt aller voir lui ou lui si tu veux faire ça ou ça..."</p> <p>Comme je veux travailler la polyvalence, sur les stages, il fallait que chaque stage puisse m'apporter des connaissances variées dans chaque... Je cherchais plutôt des structures spécialisées en entretien ou en créa parce que je voulais prendre des spécialistes, donc j'ai été voir quelqu'un qui faisait que de l'entretien pour tout ce qui</p>

			<p>était taille et tonte. Et après, pour la maçonnerie, pareil, quelqu'un qui est un peu plus orienté, qui fait que de la créa.</p> <p>J'avais un périmètre. Je voulais rester autour de chez moi pour des raisons pratiques parce que j'ai ma fille qui est à l'école. La garderie ne commence pas à 6h00 du matin donc je ne pouvais pas faire trop de route. Finalement, pour les 4 stages, je n'ai pas fait de commune. J'ai fait le premier à Q, le 2ème je l'ai fait à Peillac à côté, le 3ème à Pleucadeuc et le dernier à La Gacilly</p>	
40 44	STAGE	R	<p>Les activités dans chacun des stages. Dans le premier stage, j'ai fait de l'entretien donc taille, tonte... les 3 semaines. Le 2ème stage, j'ai fait de la maçonnerie, beaucoup de maçonnerie : muret, pierres sèches et beaucoup de travail des pierres. Le 3ème stage, j'ai fait surtout du pavage, dallage... toujours en maçonnerie. Et le 4ème stage, plus de création et entretien : potager nourricier particulièrement.</p>	
45 56	STAGE	F CONV	<p>C'est sûr que j'ai moins de pratiques en pose de chape qu'en taille de haie mais j'en ai refait encore là cette semaine parce qu'on était un peu libre. Je me suis remis dans les bacs. Je ne suis pas mécontent de mon rendu, tu vois ? Donc je me dis que je commence à avoir un peu plus de dextérité et que j'acquies de la confiance aussi dans chaque pratique.</p> <p>Ce que je trouve plus difficile, après ça dépend parce que j'ai travaillé dans une société où ils sont équipés de tout ce qu'il faut au niveau matériel, tu vois ? et le port de charges est quasiment inexistant. Donc, au début, j'aurais eu tendance à vouloir te dire : la pose de clôture avec paillis, ça aurait été plus contraignant mais quand le matos en fait, il n'y a rien de difficile. Ça dépend aussi de l'équipement de la boîte et des conditions de travail. Parce que chez eux, je peux faire des kilomètres de grillage, il n'y a pas de souci alors qu'à d'autres endroits ça peut être plus compliqué : il faut charger, décharger, tout à la main. T'es déjà fatigué avant d'avoir commencé le boulot parce que, juste la manutention du travail, des outils, déjà t'es...</p>	
57 65	SIT INT	VISITE	<p>Mon formateur-référence était Y. pour les BPA. Donc il est venu sur le premier stage. Dans les évaluations, heureusement, on était assez raccord. Je ne me suis pas trop fourvoyé sur ce que je pense. C'est intéressant parce que ça veut dire que même un jour où je suis un peu plus seul sur mon chantier, je suis capable d'évaluer si c'est un bon travail ou si c'est un moins bon travail, tu vois ? Enfin c'est important. J'ai appris avec mon ancien boulot à avoir du recul sur ce que je faisais.</p> <p>Pour qu'un stage soit formateur et utile pour le stagiaire, il faut qu'il puisse avoir l'occasion de pratiquer, que ce ne soit pas juste un stage d'observation mais que ce soit vraiment un stage pratique pour être en conditions réelles, tu vois ? Pour savoir comment ça se passe réellement dans une boîte. Pour moi, dans les différents lieux de stage, franchement, à 90 % c'était le cas.</p>	LS DLS LM
66 72	STAGE	F CONV	<p>Ce qui aide dans le développement de compétences, sur les stages, c'est le fait de dialoguer aussi pas mal avec les anciens... enfin, avec les employés, tu vois ? Ceux qui avaient de la bouteille déjà, qui nous donnent un peu leur petit truc, qui t'aident à te faciliter le boulot et à t'améliorer par la même occasion. Parce que moins tu galères et</p>	

			plus ta concentration est sur ta réalisation donc c'est plus efficace. Donc c'est les conseils des autres, la discussion. C'est l'échange avec les gars du terrain qui permet... quand t'es face à la question, il est là, on discute, ça permet de réaliser... Ca permet de solutionner un peu plus facilement et de répondre aux attentes qu'on peut se poser.	
73 80	STAGE	ACCT	Le stage m'a permis d'apprendre sur moi-même au fur et à mesure ouais, un peu plus de confiance dans le métier. C'est vrai que je pensais... enfin, après c'était mon avis, tu vois ? mais je me sentais pas forcément la sensation de m'adapter forcément bien en groupe mais tous les retours que j'ai eus sont bons, tu vois ? A chaque fois, dans toutes les boîtes, on a bien sympathisé, les conditions de travail étaient bonnes... Enfin, tous les retours que j'ai sont : "Bonne intégration dans l'équipe". Ca m'a aussi conforté aussi là-dessus parce que je pensais que ce serait plus difficile, que je m'intégrerais moins facilement que ça parce que, pendant 10 ans, j'étais un peu un ours à faire mes trucs dans mon coin... donc je me suis dit : "Bon, oui. Comment ça va se passer ?"	LS
81 84	STAGE	ACCT	J'ai découvert des éléments professionnels que je ne connaissais pas. Plus en création, tu vois ? Du matériel ou des façons d'aborder certains chantiers. Et puis, comme je n'avais pas le recul, c'est bien d'avoir des visions différentes, voir comment les gars travaillent et mettent en place leur chantier... Donc ça m'a apporté aussi là-dessus, avec du concret.	LM
85 88	MFR	R	Les activités de formation au centre de formation, il y a de la théorie. Il y a des cours théoriques avec support papier. Et sinon, il y a des TP. Mais donc ils ont quelques partenaires donc on va faire de l'entretien. Il n'y a pas de création. La création, c'est dans les bacs à sable. Mais c'est beaucoup d'entretien.	
89 107	MFR	F CHOIX	Les activités de formation, c'est toujours en lien avec le métier. Certaines peuvent être plus importantes que d'autres. Après, je pense que ça dépend vers quoi tu veux te tourner aussi. Il y en a qui veulent faire de la créa, ils diront qu'on fait trop d'entretien. Et puis, ceux qui veulent faire de l'entretien, ils vont dire qu'il y a toujours trop de maçonnerie, tu vois ? Mais non, je trouve que les TP étaient toujours en corrélation avec notre apprentissage. Il y a la possibilité, je pense, d'avoir des entretiens individuels. Après, il y a toujours les retours de stage à chaque fois pour faire des bilans en fin de stage. Mais après, on a eu un entretien en début d'année et en fin d'année. Je n'ai pas eu besoin de solliciter plus. Pas pour les conditions, enfin... même si, je vais dire là, sur les derniers mois, tu vois, après le 3ème stage, j'ai senti un peu de relâche ou alors ce sont mes attentes qui n'étaient pas en accord avec la formation mais j'ai senti une petite baisse sur la fin. Donc après, c'est sûr qu'il y a moins d'entretien à faire mais il y a toujours de la maçonnerie, à se former... J'ai eu une baisse dans mon intérêt pour la formation et pour les activités proposées. C'est... tu vois, je pense que c'était de paire aussi. Il y a moins de chantiers proposés en fin de formation, j'ai trouvé. On a des UCAR, tu vois, des trucs en plus, et je trouve que le concept de la formation n'est pas adapté avec l'UCAR, en fait. Parce que c'est des modules, c'est sur une semaine, et quand tu fais des UCAR "Permaculture", il faudrait une semaine en janvier, une semaine en mars et une semaine en octobre, tu vois ? pour voir un peu l'évolution des plantes et savoir ce que tu... comment ça réagit. Tu ne peux pas le faire sur un seul temps fort d'une semaine, non, c'est délicat.	

108 109	MFR	ACCT	Les activités au centre de formation m'ont appris sur moi-même. Après, ce sont des choses que je connaissais, je pense, déjà, mais ça m'a conforté sur certaines idées.	LS
110 111	MFR	ACCT	Les activités de formation, sur la relation avec les autres dans le groupe, comme je te disais, ça m'a montré que je n'étais pas si bourru que ça, que j'étais pas si ours, finalement.	LA
112 114	FOAD	R	Pour les activités de formation à distance, on a eu majoritairement le CACES. On a eu un peu de reconnaissance à faire à la maison et envoyer les photos mais le gros de la formation à distance c'était le CACES.	
115 126	FOAD	F CONV	Je m'organisais pour la formation à distance, je partais sur des horaires classiques de boulot. Pour le CACES, je faisais l'exercice le matin, l'exercice l'après-midi. Ca me prenait moins qu'une journée classique de formation. Ce n'était pas difficile parce que j'ai déjà l'habitude de bosser à la maison. Ca fait partie du lieu de travail et puis la petite était à l'école, donc ce n'était pas difficile. Franchement, c'est une formation que j'ai même préféré faire à distance plutôt que sur place parce que le truc est bien foutu. Si t'as des questions, ils y répondent quand même bien, dans les vidéos t'as le petit manuel qui répond aux autres questions si t'as un doute. Donc... Non, je pense que j'aurais même plus l'impression de perdre du temps ici que de faire ça chez moi. Je pense que pour les autres modules qui seraient intéressants à faire comme ça, peut-être le certiphyto en partie : tout justement, tout ce qui est la théorique et tout ce qu'il faut savoir en amont avant de pratiquer. Donc... bah ouais, pour moi, si on avait fait ça à la maison, c'était... Moi j'aime bien être avec Y., ce n'est pas un problème... Oui, ce n'est pas... L'un n'empêche pas l'autre.	
127 135	SIT INT	PROD	On a eu la possibilité de faire un book. J'ai alimenté ma page avec les stages, notamment les stages qu'on faisait. C'est intéressant et c'est bien d'échanger sur ce qu'on fait, ce qu'ont fait les autres. Et si on ne le fait pas, ça permet de questionner un peu plus sur comment il a fait, sur quoi il a galéré. Oui, je trouve ça intéressant comme procédé, d'avoir un support pour échanger et pour garder les traces des activités et de ma progression. Ca permet de voir comment tu faisais au début et comment tu fais maintenant. Je vois des écarts. Ca confirme l'évolution et je me dis que ce chantier-là en début d'année sur lequel j'ai passé 3 heures, j'en mettrai peut-être plus qu'une maintenant. Donc ouais, c'est bien de voir comme ça les preuves de l'évolution et la progression. Je ne sais pas s'il y'a possibilité de garder un lien avec ça mais j'ai les photos en tout cas. C'est intéressant sur le principe.	LS 2 LA 2 LM 1
136	FOAD	F CONV	A distance, c'était bien. Ca s'est bien passé.	
137 142	SIT INT	TRACE	Pour les activités qui font du lien, ça dépend après. Quand on arrive à avoir des informations dans les sociétés, tu vas avoir des billes, avoir des devis ou avoir des choses comme ça, liste de plantes. C'est intéressant mais je les ai demandés à chaque fois et j'ai eu un devis. J'attends toujours la liste de plantes d'un chantier qu'on a fait. On a mis 700 plantes donc j'étais content, tu vois ? mais j'attends toujours le PDF de mon collègue mais bon ! Sinon, c'est vrai que Padlet permet justement de scanner, de mettre des infos.	LM LS
143 150	SIT INT	ECHANGE	Les échanges sur nos books, ça se faisait plus sur les temps de pause. C'était plus informel que formel. On a eu des présentations en cours. Ils nous présentaient certains books en disant : "Il a fait ça..." voilà, comme ça. Donc on en discutait quand même en cours mais après ça permet de continuer la discussion aussi en dehors. Ca laisse un peu	

			plus de temps pour prolonger. Ou si tu veux peut-être aller plus dans le détail sur certaines activités ou techniques. Comme on fait des tours de table, on ne s'épanche pas forcément sur un chantier en particulier ou alors il faudrait qu'il y ait un focus en fonction de la temporalité ou de la saisonnalité. Il y a peut-être des activités qui sont plus spécifiques à certains moments. Pour la taille en particulier, c'est sûr.	
151 155	FORMATION	F CONV	Dans mon entourage, ils sont plutôt positifs. Ça se passe bien là. Surtout que ma compagne est également en reconversion donc on s'y est mis tous les 2 cette année. On se soutient mutuellement. C'est peut-être plus facile pour comprendre aussi ce qui se passe pour l'autre, je pense. On se rend mieux compte de la démarche, des efforts, puis des incertitudes, des craintes, des doutes que tu peux avoir aussi dans ce type de démarche. Ce n'est pas si simple.	
156 165	SIT INT	PLATEFORME	La plateforme de formation, c'est intuitif. C'est bien... ça s'est bien fait. Dans W-@lter, y a effectivement tout le module CACES et puis il y a un espace pour le groupe où ils mettent les cours. 'ai été suivre les modules sur W-@lter. C'est bien, surtout qu'on a les cours en support papier pendant le cours et là, ça permet de les avoir aussi en version numérique. Donc c'est bien aussi de garder une trace sous ce format-là aussi. Je les ai tous téléchargés. Tu vois, il y en a qu'on a un peu survolés. C'est bien de garder les supports pour pouvoir se remettre dedans aussi. Et je pense qu'à certains moments, au moins au début de ma vie professionnelle dans ce secteur-là, je pense que j'y retournerais voir. C'est aussi pour ça, oui, pour avoir des petites piqûres de rappel, on ne sait jamais. Ou si j'ai un doute ou des choses comme ça. En tout cas, ça rassure. C'est bien de se dire qu'on a ça. On ne sait pas si ce sera utile mais on l'a.	LM LS
166 177	FORMATION	ACCT	Le formation participe au développement professionnel parce qu'elle donne une confiance en soi et une meilleure aptitude à travailler parce que comme t'as pas à te "soucier" de, entre guillemets : "Est ce que je fais bien mon boulot ?" et ça te permet de te concentrer sur les vraies attentes et sur les vrais impératifs donc... Tu vois, en début d'année, je ne m'étais jamais servi d'un taille-haie. Par exemple, j'ai vécu longtemps en région parisienne. En appartement, on n'en a pas trop l'utilité. Donc maintenant j'ai un peu plus de dextérité, plus d'aisance aussi avec les engins, donc ça apporte forcément. Dans la perspective de travailler dans le secteur, je suis plus serein qu'il y a 8 mois. Heureusement ! Tu vois, je me sens plus apte à partir sur un chantier en me disant : Voilà ta feuille de route aujourd'hui. T'as ça à faire... Sur de l'entretien en tout cas. Après, sur la maçonnerie... ouais j'ai les notions mais moins de pratique, donc forcément un peu plus d'appréhension au moment de me lancer dans le chantier, mais je me dis qu'il n'y a rien d'impossible.	LM
178 182	ACCT VISE		Après la formation, là je prévois de me mettre en intérim pour commencer. Afin justement d'essayer de parfaire un peu plus chaque compétence où il y a des boîtes un peu plus spécialisées à chaque fois. En intérim d'abord et après, si par chance il y a une boîte avec qui ça matche bien et que tout est réuni, ben essayer, pourquoi pas, de rester. Et plutôt sur un petit peu de tout. Mon idée, c'est de toucher un peu à tout.	
183	FORMATION	ACCT	La formation participe à mon développement personnel parce que je pense que ça apporte. Du fait de gagner en	LS

187			confiance en soi par la pratique, ça nous permet de "garder une bonne image de nous" entre guillemets. Et puis, il y a une bonne ambiance dans l'équipe, on était assez soudé. La valeur humaine est là et je trouve que c'est bénéfique et que c'est positif, donc ça conforte aussi sur soi et sur la nature humaine. Il y a des gens bien dans le monde.	
188 196	FORMATION	ACCT	La formation, en fait, ça permet de connaître les structures même si t'as pas fait les stages mais que t'en as entendu parler. J'ai cette perception-là, carrément. Donc c'est vrai que déjà il y a les 4 stages. Il y en a qui ont choisi de les faire au même endroit. Moi, j'ai fait 4 différents pour, justement, essayer de voir les différentes ambiances. Et, ce qui est bien aussi sur les retours de stage, c'est qu'on échangeait, on disait : "Voilà, moi j'étais dans quelle boîte. Ils font ça, ils sont comme ça." Donc ouais, ça donne des repères, ça donne un peu plus de clarté sur... avec quelle boîte avec qui potentiellement travailler, quoi. Qui aller démarcher, qui aller voir parce que tu sais qu'eux sont plus sur telle partie du boulot et que c'est ce que tu veux faire sur le moment donc... oui, c'est enrichissant. Et puis on garde les contacts donc voilà, notre réseau professionnel s'est forcément enrichi.	LM LA
197 203	FORMATION ACCT	ACCT	La formation a répondu à mes attentes quand même. Je suis globalement très satisfait de ma formation. Je mettrais en avant la pratique. C'est bien parce qu'au début il y a une partie quand même assez théorique, connaissance des végétaux... Avec M., les premiers mois, on était quand même un peu là-dessus et, en même temps, on pratique déjà pour que, au moment d'arriver en stage, on ne soit pas des bleus non plus. Ce que j'ai trouvé de positif quand même, c'est ce côté vraiment pratique et connaissances diversifiées un peu du matériel. La gamme avec laquelle on est susceptible de travailler et se familiariser avec les engins.	L SAV
204 210	FORMATION	ACCT	On a des pistes de veille parce qu'on a commencé à voir l'évolution de gamme avec le passage un peu du thermique à l'électrique, de voir ce qui fonctionnait à l'heure actuelle en électrique et ce qui est besoin d'être amélioré encore pour rattraper le niveau thermique... Et puis la durée de vie sur le matériel aussi, pour voir si ça tient bien le coup. Mais ça nous ouvre des fenêtres sur ce qui se passe à l'heure actuelle en termes de développement de matériel parce que c'est vrai que ça bouge pas mal. Après, ça dépend aussi des structures. Je pense qu'il faut avoir les possibilités, les moyens mais tu vois que ça tend quand même à s'équiper un peu sur l'électrique.	LM
211 219	FORMATION	ACCT	Après, ce que je te dis : juste le petit hic, c'est les dernières semaines un peu relâches où, comme on a les examens, t'as une journée pour l'épreuve pour tout le monde donc t'as fini et puis, après, t'es en attente. C'est un peu... Je ne sais pas, c'est ce que je disais à Y. : voir s'il y a peut-être la possibilité de débloquent un formateur et puis d'aller faire autre chose. Ou faire par demi-journées. Peut-être faire des pratiques par demi-journée. Tu en passes 4 sur une matinée et puis tu fais le reste le lendemain. Laisser de la place pour des chantiers parce que sinon, sur ces journées-là, c'est vrai que les journées sont longues. Parce que t'as l'impression... On n'a pas d'activité particulière, c'est vraiment une journée consacrée à l'épreuve donc il n'y a pas autre chose en parallèle. C'est un peu long.	

Annexe 74 - Ines

**** *Nom_Ines *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_UNIONL *Enfants_1 *DIPLOME_BAC3 *Formationsuivie_BP *POSTURE_Orientation

1 24	PARCO URS		<p>Je m'appelle Ines, j'ai 28 ans et je suis en formation Brevet Professionnel "Paysagiste aménagements paysagers" depuis 2021 pour 1 an à la MFR de Q. Avant la formation, j'étais dans un domaine totalement différent. J'étais assistante de direction pendant 3 ans dans l'énergie. J'ai voulu me reconverter dans le domaine du paysage, que ce soit en création ou en entretien. Ma formation initiale... j'ai fait plusieurs choses : j'ai fait une Licence professionnelle "Hôtellerie et Tourisme" et après ça, je me suis une première fois reconvertie, c'était dans l'assistanat de direction donc j'ai passé l'équivalent d'un Titre professionnel "Assistante de direction" en 6 mois. Après cette formation, j'ai travaillé pendant 3 ans dans 2 structures : à l'Ecole des Cadres missionnés à Paris qui forment des chefs d'établissement, en tant qu'assistante, et la 2ème dans une association professionnelle à Paris aussi dans l'énergie.</p> <p>J'ai déménagé en janvier 2021, je suis dans la région de V donc il y a un an et demi. Je suis originaire de Bretagne donc je connaissais déjà un peu le coin. Et après, j'ai la chance que dans le secteur, il y a beaucoup d'entreprises qui recherchent dans le secteur du paysage.</p> <p>Je n'avais pas de projet précis à l'entrée en formation. Dans le sens où le domaine du paysage m'intéressait, c'était vraiment la partie entretien qui m'a d'abord attirée et puis, au fil des 4 stages qu'on a pu faire pendant la formation, j'ai vu que j'aimais bien aussi la partie création : tout ce qui est créer des terrasses, bois ou autre petite maçonnerie donc c'est pour ça que ça a un peu ouvert mon éventail, mon champ d'actions pour après... Voilà, j'aime bien la partie entretien et création, donc ça a un peu plus peaufiné mon projet.</p> <p>A l'idée de reprendre une formation, je me sentais enjouée. J'aime bien apprendre de nouvelles choses donc très enjouée et puis j'ai beaucoup aimé aussi le côté des 4 stages de 3 semaines. Je me suis dit : ça va vraiment me permettre de pouvoir avoir un large panel de structures sur une courte période. C'est quand même 9 mois donc c'est... J'étais vraiment enjouée à l'idée de découvrir vraiment cet univers.</p>
25 29	FOAD	F CONV	<p>Par rapport à la formation à distance, j'ai trouvé ça très bien aussi parce que, dans mon ancien travail, j'ai pu faire à la fois de la formation à distance avec le COVID et en présentiel et je trouve ça pas mal d'avoir un peu les 2 aussi. Ca permet d'aller à son rythme aussi. J'aime bien.</p> <p>Je n'avais pas de crainte particulière par rapport à l'informatique. La plateforme est plutôt très intuitive, je trouve, W-@lter.</p>
30 43	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, au tout début je ne savais pas trop vers quoi m'orienter donc c'est plus M., le formateur, qui nous aiguille un peu sur les différentes structures par rapport à notre projet et il m'a conseillé de commencer par Esprit Végétal. C'est une entreprise privée plutôt familiale où il y a à la fois de l'entretien et de la création et c'était très bien pour un premier stage puisque j'ai pu voir vraiment les 2 aspects du domaine du paysage. Et après, les suivants, je me suis dit : pourquoi pas</p>

			<p>profiter des 4 stages pour voir différents univers ? Donc j'ai pu faire le 2ème en mairie dans une collectivité, à la mairie de Baden. La 3ème, c'était une entreprise privée, une plus grosse structure que la première avec une quinzaine d'employés et des plus gros chantiers donc c'étaient d'autres engins, encore un autre rythme de travail. Et le 4ème, c'était dans un établissement médico-social. Donc c'était en ESAT, l'ESAT de Plumelec. Voilà, j'ai pu voir 4 types... enfin, 3 gros types de structures.</p> <p>Mon idée, c'était de voir différents types de structures pour après, avant l'embauche, quand je serai sur le marché du travail, pour me dire : tiens, déjà, je m'orienterai plus vers les entreprises privées ou alors des collectivités et le stage m'a permis déjà d'avoir plus une ligne directrice pour après.</p> <p>J'avais un critère de distance : maximum 25 à 30 minutes de trajet.</p>	
44 51	STAGE	R	<p>Les activités dans chacun des stages, j'ai fait beaucoup d'entretien donc ce qui est de la taille, taille d'arbustes, entretien de massifs, création d'un petit massif aussi, plantation... Un peu de tout. De l'engazonnement. On semait du gazon. En création, j'ai fait une clôture en palissade bois, une terrasse en bois... Et après, beaucoup d'entretien, débroussailleuse, tondeuse aussi. Donc c'était plutôt varié. Et c'était un peu la même chose dans chacun des stages. En mairie et en ESAT, c'était la même chose : de l'entretien. Et par contre, en entreprise privée, c'étaient des chantiers différents. Il y avait différents chantiers de création. Donc, dans le privé, c'était plus hétéroclite et, en ESAT et en mairie, c'était plutôt de l'entretien.</p>	
52 62	STAGE	F CHOIX	<p>Dans toutes ces activités, je me sens plus compétente sur l'entretien parce que, pour être maçon, il faut quand même quelques années et tout. Donc là on a une bonne initiation mais c'est plus l'entretien.</p> <p>Pour les activités que je préfère, il y a des avantages et des inconvénients et j'ai toujours du mal à choisir. Mais peut-être l'entretien quand même, je pense, si je devais vraiment choisir</p> <p>Là où je ne me sens pas encore super compétente, c'est ce qui est maçonnerie. Implantation et maçonnerie.</p> <p>Sur les lieux de stage, dans les évaluations finales de rendu, on a pu être évalué sur ce qu'on présente pendant les UC et je pense qu'ils se sont mis à l'échelle d'un stagiaire. Donc, pour un stagiaire, je pense que ça allait. Si je me projette en tant que professionnelle, je dis que je n'ai pas encore toutes les compétences même si c'est une très bonne base.</p>	
63 74	SIT INT	VISITE	<p>J'ai eu une visite de stage, mais la première, ça s'est fait... Ils ont essayé de venir mais on n'était pas sur le lieu donc ça s'est fait par téléphone. Et la 2ème en mairie, ils sont venus me voir, j'étais sur les sentiers côtiers en train d'entretenir. Et le 3ème, c'était par téléphone. Et le 4ème, ils ont pu me voir sur place.</p> <p>C'est important d'avoir ces points d'étape. Ça permet de garder un lien avec le formateur même si ce n'est pas forcément un présentiel. Rien que par téléphone, c'est bien. Moi, ça s'est toujours bien passé mais je me dis que si jamais il y avait eu un souci ou autre avec le tuteur, j'en aurais parlé parce que c'est toujours bien d'avoir ce lien.</p> <p>Le livret avec les grilles d'évaluation pour les UC, il y en a 2. Une à rendre qui est à remplir par le tuteur de stage et il y en a une autre, l'auto-évaluation, que j'ai remplie. Ça permet de voir l'évolution sur l'année. On a le premier stage, 2ème stage, 3ème stage, 4ème stage et sur les mêmes items. On est évalué, c'est bien, ça permet de se situer.</p>	LS LM
75	STAGE	F	<p>Dans les stages, ce qui aide à apprendre le métier c'est la pratique, le fait de pouvoir, la confiance du tuteur, le fait de voir</p>	

82		CONV	<p>qu'ils nous laissent prendre des initiatives. D'abord qu'ils nous montrent et puis le côté confiance après, derrière. Je trouve ça chouette.</p> <p>Le tuteur, souvent, il me demandait si je savais faire. Si je leur disais : "Non" ou que je n'étais pas très à l'aise, il me montrait. Il regardait, il vérifiait et une fois qu'il voyait que j'avais le coup de main, il me laissait faire. Ils ont tous été collaboratifs. Franchement, j'ai eu de la chance. Ils ont tous été chouettes là-dessus. Je pense qu'après ça doit être plus difficile des fois mais je suis bien tombée dans mes stages.</p> <p>Parfois, j'ai demandé à réaliser certaines activités que je voulais plus découvrir. J'ai demandé par exemple à être sur un chantier de clôture parce que j'étais en entretien sur l'île d'Ars et j'ai demandé si je pouvais faire aussi de la création parce que ça m'intéressait et donc j'ai échangé. On était 2 en formation de la MFR, en même temps sur le même stage et on a fait une semaine l'un, une semaine l'autre, comme ça on voyait et l'entretien et la créa.</p>	
88 92	STAGE	ACCT	<p>Le stage m'a appris sur moi-même. Si je devais parler d'un stage précisément pas forcément mais ça a révélé le fait que j'aimais bien faire des choses manuelles. Le travail d'équipe aussi. Enfin, c'est des choses qui me parlent. Et le côté d'être en extérieur aussi, même par météo difficile. J'avais un peu d'appréhension à ce sujet au début et puis je me dis : bon, tant que ce n'est pas sur un mois ou une semaine ou un mois, ça va. On continue donc oui c'est des belles expériences.</p>	LS
93 96	STAGE	ACCT	<p>J'ai appris sur ma relation aux autres, dans le sens où... Ma relation aux autres... Le côté de s'adapter, de s'adapter à chaque fois dans différentes entreprises, c'est sympa de... Le fait de se dire... d'accepter de ne pas savoir faire. C'est vraiment que tu acceptes de continuellement ne pas savoir et de... oui, y'a un côté de remise en question de soi qui est pas mal.</p>	LA
97 116	STAGE	ACC	<p>J'avais des appréhensions justement d'être une fille dans un milieu plutôt masculin, avant de faire quand même cette formation, parce que j'avais été que dans des milieux plutôt féminins. Je me suis dit : bon, voilà, il va peut-être falloir que je fasse ma place et tout est finalement non. Je pense que j'ai eu de la chance aussi sur mes lieux de stage parce que ce n'est pas toujours les retours que j'ai eus ou de ce qu'on a pu me dire. Enfin, pas forcément cette formation mais non, j'étais sur des lieux où j'ai senti que les hommes étaient prêts à... Enfin, ils étaient contents de voir du renouveau féminin, ils disaient que ça peut apporter aussi. Et non, ils m'ont bien accueillie. Donc... Voilà ! Après, pour le port de charge, c'est vrai qu'il y'en a que ça peut déranger des fois. Quand on me dit : "Est-ce que tu veux que je t'aide et tout ?" mais non, j'accepte parce qu'enfin... ben voilà, je sais que ça part d'un bon sentiment et ce n'est pas... Non, ils étaient plutôt altruistes j'ai trouvé. Franchement, c'est pas mal.</p> <p>J'ai appris sur mon futur métier, sur les réalités du métier aussi. Pas forcément... c'est vrai. Quand on se dit paysagiste : c'est bien, je vais être au contact de la nature et tout. Oui ça l'est mais pas que aussi parce qu'après, quand tu portes ta débroussailleuse ou ton taille-haie, tu te respirez plein de... enfin t'es dans le bruit quand même et puis tu te respirez... il y a la réalité du terrain, tu respirez des gaz d'échappement... C'est physique, faut... Ca va déjà mais il y a beaucoup de côtés positifs et négatifs comme dans tout métier. Enfin, il faut accepter ça et, si on l'accepte, c'est bon. Et physiquement, ça va. J'avais de l'appréhension au début mais non le corps se muscle, s'adapte vite mais faut faire du sport à côté. Il faut que je m'entretienne à ce niveau-là aussi parce que c'est mon outil de travail. Le dos, les postures... enfin faut faire gaffe.</p>	LM

117 137	MFR	R	<p>Les activités au centre de formation, c'est varié. On fait des TP en entretien donc on peut aller sur des chantiers. Ils ont des contrats par exemple avec l'EHPAD de Q, on entretient leurs espaces. Aussi avec des gendarmeries donc on entretient l'extérieur des gendarmeries. On a pu aussi aller à Limerzel. C'est une petite ville à côté et découvrir le fonctionnement d'une mairie justement qui applique la gestion différenciée. Alors, c'est plutôt très fleuri, qui accepte les mauvaises herbes et tout. Enfin, ça permet d'avoir une autre vision de la mairie. On fait de la maçonnerie, on fait... On fait quoi d'autre ? Il y a des intervenants extérieurs qui viennent aussi, qui apportent leur regard extérieur, par exemple sur l'écologie. Enfin, on a eu un écologue qui est venu récemment. Il y a différents intervenants, c'est plutôt varié je trouve. Et les modules complémentaires, donc ils sont au choix : permaculture, il y a écopastoralisme et robot de tonte. Le fait de pouvoir choisir entre ces 3, je trouve que c'est bien et c'est un plus aussi d'avoir ces modules. Donc on a un genre de tronc commun et puis on en choisit 2 entre les 3 modules. On a les activités pratiques, on a les activités plus de cours en salle. Les cours en salle sont remis sur Walter tels qu'ils sont diffusés en classe. C'est bien parce que, si on n'est pas là, ça permet de rattraper le cours à distance. C'est cool. Les cours en salle sont bien, courts, efficaces, il n'y a pas trop à écrire, c'est vrai que c'est bien fait. Je n'étais pas partie de l'école depuis très longtemps mais pour ceux qui étaient partis depuis longtemps, il y en avait qui avaient l'appréhension de rester assis très longtemps. Pour eux, je pense que ça peut être plus dur. Pour moi, j'ai eu moins de mal de ce côté-là. C'était plus le côté physique et ceux, bien sûr, pour qui ça pouvait peut-être être un peu plus long pour certains au début de rester assis. Et j'ai connu aussi la fac où l'on écrit et on se sent à la ramasse parce qu'on n'a pas tout suivi que là, le fait d'avoir tout écrit, ça permet de focaliser son attention sur ce qui est dit.</p>	
138 149	MFR	F CHOIX	<p>Les activités qui me semblent vraiment utiles, c'est tout ce qui va être, je pense, tout ce qui est mise en situation pratique parce que c'est un métier manuel donc faut pratiquer. Ça et puis le... Après, c'est propre à chacun mais je trouve le contenu plutôt bien en termes de reconnaissance des végétaux et je me suis trouvé accompagnée là-dessus. C'est important parce que c'est vrai que se plonger tout seul dedans face à une liste énorme à apprendre... Là, je trouve que le suivi c'était bien parce que, comment conseiller un client si on ne connaît pas les plantes ? Délicat. Du coup, on a certaines thématiques qui sont par temps fort. C'est séquentiel. En fait, on fait des séquences. Par exemple, en début d'année, on a fait sur tout ce qui est plantation, engazonnement avec un formateur pendant... je ne sais pas, un mois, 2 mois peut-être, 3 mois... et puis après on passe sur une autre séquence. C'est séquentiel. Et la reconnaissance, par contre, elle est un peu tout le temps et on est évalué en fin d'année. Là, on a évalué cette semaine. C'est le plus gros... enfin, c'est un module important. Ça fait partie des bases du métier.</p>	
150 163	SIT INT	ENTRE TIEN	<p>J'ai eu des entretiens individuels avec les formateurs en début d'année, on en a eu un avant les vacances, je crois, d'hiver. D'abord, on va donner une grille à remplir et on devait évaluer donc comment on se sentait dans la classe, notre ressenti par rapport aux cours et, suite à cela, c'était récolté par le responsable de formation. Puis on a pu s'entretenir avec lui une semaine après, je crois, par rapport à ces fiches. Et puis pareil, là on a eu un récemment avant la fin de formation, qui pareil évaluait toutes les matières.</p> <p>C'est plus nous qui disons comment on voit la formation, notre ressenti dans la classe, pendant les cours... et aussi on a fini</p>	LM 3 LS 2

			notre projet pro. C'est le moment d'échanger et d'être conseillé si besoin, sur là où on veut aller. J'ai aussi sollicité des entretiens, des conseils à d'autres moments pendant l'année. Par exemple, il y a un moment où je n'avais pas mon 2ème stage, je ne l'avais pas encore donc j'ai sollicité M. pour lui demander s'il n'avait pas... avec lequel il était... enfin je ne savais pas trop vers où m'orienter. Il m'a conseillée. Il y a un soutien régulier, soit par mail ou après les cours. Enfin, après un cours, tu viens les voir en pause. Franchement, oui.	
164 174	MFR	ACCT	Dans le groupe, il y a des profils très différents parce qu'on vient tous d'univers différents et, malgré ça justement, ça fait une force et vraiment on est un bon groupe, uni et on s'entraide. Il y a beaucoup de bienveillance et d'humour bien sûr mais c'est un bon groupe. Les points de vue des autres ou les expériences des autres, ça aide aussi dans le parcours. Même si au début ça peut dérouter, on peut se dire : ben... Nous, il y en avait beaucoup qui avaient fait des choses manuelles ou autres, on peut se dire : Bah j'ai encore beaucoup à apprendre. Mais ça a été bien fait parce que chacun s'apportait. Il y en a d'autres c'était l'informatique, ben on aidait, on les aidait ceux qui étaient plus manuels. Enfin c'était... c'était riche. Franchement, c'est riche. C'était solidaire. On a un petit groupe WhatsApp à côté aussi, on échange pas mal. Et c'est important. Ça va permettre de garder du lien. Même pendant les stages, on pouvait rester en contact, on ne sentait pas seul dans son stage. Ouais, c'est pas mal.	LA LM
175 181	MFR	ACCT	Les activités réalisées au centre de formation m'ont appris sur moi-même. Ça me conforte dans l'idée que j'aime bien tout ce qui est... Ça m'a permis de me découvrir une passion. C'est vrai que ça m'intéresse beaucoup de me renseigner sur le végétal. Petite j'aimais ça, mais je ne me rendais pas compte que c'était aussi important et présent chez moi. Ce côté très végétal, extérieur. Ça m'a donné des outils pour me renseigner, me documenter sur des sites, des MOOC, des... Et aussi le côté maçonnerie, création, je ne pensais pas aimer et... C'est bien. Après, je n'en ferai pas tous les jours mais j'aime bien un petit peu de temps en temps.	LS
182 187	MFR	ACCT	La formation m'a aussi appris sur ma relation aux autres. Je savais déjà qu'il fallait l'être mais plus de tolérance, toujours accepter les... On n'a pas tous le même cursus, les mêmes exigences et les mêmes... C'est le travail, vivre en harmonie avec un groupe... Ça demande pas forcément des efforts mais, des fois, les points de vue ne sont pas toujours les mêmes et accepter que l'autre ne pense pas pareil de par son vécu et tout. C'est se dire : bon, il pense comme ça, OK c'est son choix. C'est accepter les différences.	LA
188 191	FOAD	R	Les activités en formation à distance, c'était principalement la préparation de l'AIPR et du CACES. Et sinon, on avait des recherches à faire, des photos à faire sur des végétaux par exemple et faire des herbiers à distance, par exemple un herbier numérique, un plan de massif. A la journée. Prendre des photos de végétaux et puis savoir les nommer. Des activités de reconnaissance, le CACES, l'AIPR.	
192 204	FOAD	F CONV	Par rapport à ces activités, par exemple, je sais qu'il fallait se connecter dès 8h00 puisqu'il y avait un des formateurs qui suivait à distance notre progression et qui était là en ligne pour répondre à nos interrogations. Donc je l'ai fait dès le matin... enfin j'ai respecté à peu près le temps de travail en cours jusqu'à ce que je puisse finir le module à distance. C'étaient des vidéos sur le CACES et l'AIPR. C'était un des formateurs qui enseigne ici qui s'est filmé et qui a fait un montage	

			vidéo sur tout ce qu'il y avait à savoir lors de l'examen par thématique et en mettant à disposition des outils, par exemple des liens YouTube. Je trouvais ça pas mal parce qu'on peut mettre "pause" et comme c'est vraiment beaucoup de choses à assimiler, ça permet d'aller à son rythme. C'est peut-être même mieux que du présentiel pour ce type de formation je trouve. Enfin, je préfère l'avoir à distance celle-ci. Et après, il y a un genre de questionnaire. A la fin d'un quizz, on renseigne notre mail et puis on fait le quizz et les réponses sont envoyées par mail donc, instantanément, on sait si on a bon ou faux et, si c'est faux, on a la vraie réponse et des liens complémentaires pour approfondir. C'est vraiment bien fait.	
205 209	SIT INT	PLATEF ORME	Sur Walter, je suis allée consulter un petit peu les cours mais c'était surtout le... Ils mettent des choses complémentaires, des documents complémentaires qui ne sont pas forcément tous vus en profondeur en cours, que je peux voir sur Internet. C'était surtout ça. C'était intéressant. Les documents étaient intéressants et il y a des petits jeux qui sont faits aussi sur Walter pour voir si on a bien compris une séquence. C'est ludique.	
210 224	SIT INT	PROD UCTIO N	Pour le book, en début d'année j'étais plutôt assidue là-dessus et puis... je ne sais pas. J'ai mis pas mal de photos, c'était chouette de voir les réalisations des autres, j'ai fait la moitié de l'année puis après, en janvier, j'ai un peu moins posté. Mais oui, c'est bien. Ça permet d'avoir un souvenir de ce qu'on a fait. Mais déjà de se forcer à prendre des photos en stage aussi parce que c'est vrai qu'on n'y pense pas tout le temps. C'est pas mal, je trouve, de voir la progression. On voit l'évolution. En entretien, quand on fait de la taille, ça peut le faire aussi parce qu'on le photographie avant. Souvent, on fait avant/après. Donc non, que ce soit en créa ou en entretien, ça va, c'est pas mal. Il y a eu des badges de maçonnerie pour ceux qui avaient fait vraiment beaucoup de chantiers de maçonnerie ou qui avaient un bon niveau dans les bacs à sable. Il y en a eu 1 en maçonnerie et 1 en reconnaissance des végétaux. Je n'en ai pas eu en maçonnerie mais, en reconnaissance des végétaux, j'ai eu un badge. Je pourrais m'en passer mais j'étais contente de l'avoir eu. Mais ce n'est pas forcément quelque chose que... C'est bien mais j'aurais pu m'en passer. J'étais contente de me situer comme ça mais, sans badge, juste en sachant que j'avais réussi l'examen, c'est... Ça n'amène pas grand-chose de plus.	LS 4 LM 2
225 230	FOAD	F CHOIX	Les activités de formation à distance sont utiles pour mon futur métier. Sur les temps qui étaient à distance, ça permet d'utiliser... Par exemple, quand on est à distance, on n'a personne pour nous dire : tiens, qu'est-ce que c'est donc déjà ? De bien connaître l'application Plant.net qui est pas mal parce que c'est vrai que ça peut nous servir aussi dans notre métier futur. C'est bien. Après, ce n'est pas forcément les cours à distance qui m'ont le plus permis d'être efficiente mais c'est bien. Ce qu'on a fait, c'était intéressant.	
231 233	FOAD	F CONV	Je n'ai pas eu de difficultés sur les formations à distance, les consignes étaient claires. On avait bien le mail récapitulatif, les consignes sont bien données en temps et en heure, donc c'était bien, on ne se sent pas perdu.	
234 237	FOAD	ACCT	Sur ma manière d'apprendre et de m'organiser, c'est vrai que je suis plus du matin que de l'après-midi. Donc je savais que c'était mieux que je mette le paquet le matin quand même et finir l'après-midi mais oui, je sais que je fonctionne plutôt comme ça. Enfin, je savais déjà mais ça permet de confirmer que j'étais plus du matin pour apprendre.	L SAV

238 257	SIT INT	RETOUR	<p>Les activités qui permettent de faire le lien, ça peut se faire en cours, par exemple quand on a essayé de faire un aménagement paysager sur un papier, un plan et, du coup, on a repris l'exemple d'un des élèves de la formation qui a fait un gros chantier avec des plans et tout ça. Donc, on s'en est inspiré pour faire notre projet. Oui, ça peut servir d'exemples concrets de cours. Ou, par exemple, quand dans des stages il y a des choses qui sont mal faites, enfin pas faites dans les règles de l'art, on projette la photo et on dit : "Ah tiens ! Ca, c'est une faute professionnelle. Voilà ce qui n'est pas à reproduire." Si ça donnait l'exemple concret. Les photos étaient prises parfois dans nos Padlet parce que, quand c'est des photos, on ne les met pas parce que c'est souvent quand c'est bien fait Avant/Après qu'on les met mais c'est envoyé par exemple au formateur. Et les gros aménagements, on les met.</p> <p>Alors, avant chaque départ déjà, le point est fait sur qui a son stage ou pas, qui a besoin d'aide pour... qui n'a pas encore de stage et, après le stage, on fait toujours un tour de table pour que chacun parle de son expérience. Et le dernier, c'est fait d'une façon ludique : on avait des petits bonbons et puis on devait choisir la couleur pour représenter notre vécu de stage, donc ça change. Et ces temps-là, je trouvais ça super intéressant parce que, des fois, on a été dans les mêmes structures, les uns et les autres. Donc ça permet de savoir ce que l'autre a pensé de la structure. Ca, ça donne vraiment... enfin, même pour nous après parce que, si on projette de travailler dans telle ou telle entreprise, on sait déjà quelle expérience a eu un des stagiaires qui y a été. Comme on n'est pas très loin de V... Enfin, chacun... C'est une région assez... Enfin, comme les lieux de travail sont assez proches, on sait pour la suite, vers où aller.</p>	LM 4 LA 2
258 260	FORMATION	F CONV	<p>Mon entourage, franchement, ils m'encouragent à fond. Mon papa aussi s'est reconverti dans le paysage donc, tous les 2, on est à fond là. Et non, non, ils sont très contents pour moi. De toute façon, ce qui compte, c'est que ce que je fais me plaise et ils me soutiennent. Oui, j'ai de la chance pour ça.</p>	
261 269	ACCT VISE		<p>A la fin de la formation, au niveau professionnel, je sais que ce sera plutôt dans une entreprise privée, si possible qui fait de l'entretien et de la création. Soit ça ou alors dans un parc aussi. Pourquoi pas m'occuper d'un parc ? Ca pourrait m'intéresser.</p> <p>Je n'ai pas encore de piste mais j'ai de la chance parce que, dans le secteur vannetais, il y a beaucoup de travail donc je suis plutôt confiante. Mais je vais m'inscrire en agence d'intérim mais aussi chercher de mon côté. Ca dépend des offres qui me seront proposées. Si vraiment je trouve une belle offre en intérim oui, mais je ne me ferme pas de portes. Je n'ai pas encore commencé mes démarches. Je vais commencer, je pense, en août parce que je voudrais commencer en septembre-octobre, donc je n'ai pas encore commencé.</p>	
270 286	FORMATION	ACCT	<p>La formation participe à mon développement professionnel, complètement. Franchement, je suis très contente puisque c'est concret ce qu'on fait. Et, comme je disais, les 4 stages permettent vraiment de s'insérer. Déjà, sur un CV, c'est vrai que ça parle au futur employeur de voir qu'il y a eu 4 structures de stage qui ont pu être... enfin où j'ai pu aller. Ca, c'est rassurant, je pense, pour l'employeur. Maintenant, je suis confiante.</p> <p>Par rapport aux compétences du métier, je suis sereine mais je sais qu'il faudrait que je sois d'abord avec un chef d'équipe qui soit là quand même pour me... surtout sur des chantiers de création. Surtout être avec un binôme qui a déjà de la bouteille et qui... voilà, que j'ai mon potentiel à exprimer, développer mais je n'ai pas encore... pour se sentir purement... vraiment très</p>	LM

			<p>confiante. Je suis bien sûr plus sereine qu'avant l'entrée en formation mais je sais que j'ai les bases mais voilà, il faut encore de l'expérience.</p> <p>Je ne me sentirai pas pour le moment capable de gérer un chantier toute seule. Un chantier d'entretien pourquoi pas ? Mais en création non. C'est plus compliqué, il y a plus de paramètres en création, faut faire des calculs... C'est... c'est vraiment de la pratique, c'est du terrain. C'est tellement vaste que l'entretien est quand même plus restreint : c'est de la débroussailleuse, de la tonte, de la taille. Qu'en création tu peux faire de la maçonnerie, de la terrasse, de la clôture. Enfin c'est presque à chaque fois des corps de métier spécifiques et puis avec des techniques et des matériaux...</p>	
287 290	FORM ATION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement personnel parce que ça m'a confortée dans le fait que j'ai bien fait de me réorienter. Enfin, ça m'a reboostée. Je l'étais déjà mais ça m'a rendu plus sereine sur ma projection future dans le domaine professionnel. Le fait de savoir que je ne me suis pas trompée d'orientation, que ça me plaît à cet instant T... C'est ça, ça apporte de la sérénité.</p>	LS
291 297	FORM ATION	ACCT	<p>La formation m'a aussi permis de développer des relations. C'est effectivement surtout que j'ai emménagé il n'y a pas longtemps donc c'est toujours des contacts, voire même pour certains des... pas des amis mais presque. C'est des relations que j'aimerais bien garder après donc et, que ce soit personnel ou professionnel, c'est toujours riche d'avoir un réseau professionnel dans le secteur dans lequel on veut travailler de par les stages. Parce que c'est vrai que, malgré tout, changer de région, arriver comme ça, ce n'est pas forcément évident en termes de vie sociale. Ça aide à avoir un peu plus de relations sur place.</p>	LA
298 304	FORM ATION	ACCT	<p>La formation a complètement répondu à mes attentes parce que j'avais hésité aussi avec une autre formation dans le paysage. Et c'est vrai qu'avec du recul, la première qui était en alternance, j'aurais fait un an dans une seule et même structure qui n'était pas forcément... Justement, c'était plus en collectivité et je pense que ça m'aurait moins été par rapport à là où on propose 4 lieux de stage, j'ai trouvé vraiment l'accompagnement des formateurs. Bah c'est familial, ça porte bien son nom : maison familiale et rurale. Je m'y suis retrouvée, ayant testé d'autres structures avant en licence... Là, on est quand même cocoonné.</p>	LM
305 310	FORM ATION	F CONV	<p>C'est important, cet accompagnement de proximité pour réussir sa formation parce que c'est vrai que, sur une année, même si ça se passe bien, t'as toujours des moments de doute ou de démotivation et, de sentir que les formateurs sont concernés et qu'ils sont là et qu'il y a une aide globale de tous, même des collègues de formation, j'ai trouvé ça vraiment sympa.</p>	

Annexe 75 - Iris

**** *Nom_Iris *Sexe_F *Age_2029 *MFR_Q *Lieu_Q *EtatCiv_UNIONL *Enfants_0 *DIPLOME_CAP *Formationsuivie_BP *POSTURE_Polyvalent

1 17	PARCO URS		<p>Moi, c'est Iris Bertrand. Avant d'arriver dans cette formation, j'étais en menuiserie. J'avais fait les Compagnons du Devoir à Angers puis à Rennes. Et puis au final, je me suis rendu compte que le métier n'allait pas me plaire aussi bien... Niveau social avec mes collègues, ça ne le faisait pas tellement parce que j'étais quand même une femme dans un milieu d'hommes et cetera et ce n'était pas évident de s'intégrer. Et puis, en plus de ça, en fait, moi ce qui me plaisait vraiment, c'était le travail du bois et au fin mot, je me suis vite rendu compte que des gens qui commandaient des meubles en bois il n'y en avait pas tant que ça et du coup je me suis retrouvée à poser des fenêtres dans le bâtiment et c'était pas du tout mon univers. J'ai dit : je ne veux pas de ça. Et je me suis ré-orientée dans le paysage parce que j'avais vraiment un attrait pour le végétal et je suis arrivée à la MFR de Q. J'ai un CAP Menuiserie, j'ai arrêté mon BP à la 1ère année. Après, j'ai travaillé en menuiserie et puis j'en ai eu marre et je suis partie. J'ai été sur Rennes et puis là je suis sur Malansac.</p> <p>Quand je suis entrée en formation, je venais avec l'idée de monter une boîte plus tard mais pas dans l'immédiat. C'était dans le but de voir de quoi j'étais capable aussi, de voir si c'était bien ça qui me correspondait.</p> <p>J'avais déjà parlé de la formation avec d'autres personnes qui l'avaient faite du coup j'étais un peu pressée, ouais, en effet d'apprendre des nouvelles choses. J'avais hâte mais pas inquiète.</p>
18 19	FOAD	F CONV	<p>Je n'avais pas de crainte par rapport à l'informatique et la formation à distance. Généralement, les 20-30 ans se débrouillent plutôt bien là-dessus donc ça va.</p>
20 43	STAGE	F CHOIX	<p>Pour la recherche de stage, j'ai contacté les entreprises par téléphone dans un premier temps, puis après je me suis rendu sur place pour signer les conventions et. Ma contrainte, c'était que sur Malansac on est quand même... Ben, vers Q, on est quand même un peu excentré de V, donc c'est un peu plus les terres et la contrainte, c'était d'aller jusqu'à V parce que bon, avec le prix de l'essence qui augmente et cetera, c'était plus ça qui était dérangeant. Et puis c'est fatiguant de faire les allers-retours à V tous les jours. Mais vu que les meilleures boîtes en création, notamment dans le paysage, sont sur V, j'ai fait des concessions et j'y suis allée quelques fois.</p> <p>En entretien, je suis quand même assez autonome. Je n'ai pas de lacunes particulières. Tandis qu'en création, enfin c'est un peu un univers infini. Il y a plein, plein, plein, plein de choses à voir et on ne peut pas être bon sur tout. Du coup, création en bois, je me débrouillais déjà assez bien de par mes expériences passées, mais création... En général, pose de clôture et cetera, j'avais à apprendre comme tout le monde et j'ai toujours à apprendre d'ailleurs. Et j'avais envie de voir de nouvelles choses par rapport à ça.</p> <p>J'ai ciblé les boîtes. Bah en fait, on est quand même assez bien orienté dans la formation. Notre formateur, M., il nous donne quand même vachement les entreprises qui peuvent nous correspondre selon notre demande en fait. On dit ce qu'on</p>

			aimerait faire et lui qui connaît bien les entreprises du coin, il nous conseille aussi. Et puis alors, j'ai ciblé surtout par rapport à l'accueil en entreprise parce que je trouve que c'est primordial de bosser dans une bonne ambiance et puis, la qualité du travail aussi, une entreprise qui fait bien son job et qui n'est pas fermée à l'idée d'apprendre au stagiaire, qui ne prend pas de stagiaire uniquement pour de la main d'oeuvre, qui prend un peu le temps d'expliquer aussi les choses. Et j'ai fait 4 stages et les 4 stages, j'étais super contente. J'ai été très bien accueillie à chaque fois, des gens hyper bienveillants, on a super bien bossé, ils ont pris le temps de m'apprendre et c'est chouette.	
44 65	STAGE	R	Concernant les stages, le 1er stage, c'était un stage un peu particulier parce que je suis allée chez une femme qui était anciennement chef d'entreprise dans le 44. Et au final, elle a créé un jardin d'expérimentation, en permaculture notamment et puis plein de productions de fleurs. Enfin, c'est un truc vraiment particulier. Ce n'est pas tout à fait le paysage mais elle avait une expérience assez longue dans le paysage, du coup, vraiment, l'expérience du chef d'entreprise. J'ai pu lui poser plein de questions à ce sujet-là. Et puis, c'était beaucoup l'entretien de son jardin qui est absolument magnifique, plus de 2 hectares avec des végétaux en tous genres où j'ai pas mal appris aussi en reconnaissance de végétaux à ce moment-là. Le 2ème stage, j'étais sur une entreprise à Q, une entreprise assez récente de création. Super bien. Le gars, il est hyper organisé. Super chouette. En plus, il arrivait à avoir des chantiers quand même assez proches de Q donc ça, c'était bien. Que de la création. Mais des gars hyper organisés. Vraiment de chouettes chantiers. Le 3ème stage, je l'ai trouvé aussi pas trop loin de chez moi à Peilhac chez quelqu'un qui faisait beaucoup d'entretien. Il n'était pas très très rodé en création. Là, c'est une boîte un peu particulière parce que les chantiers étaient chouettes mais il y avait un problème. Enfin, on voyait qu'il y avait un problème entre les employés et le patron, des problèmes de paye non payée à temps ou des trucs comme ça. Enfin, il y a pas mal d'embrouilles où les gars devaient avancer l'essence, des trucs vraiment pas terribles. Il m'a proposé un poste mais j'ai refusé direct parce que je voyais que ça sentait l'embrouille. Et, par contre, le chantier était super chouette et les gars, les employés très sympas aussi. Et du coup, on a fait aussi pas mal de taille de fruitiers, du coup super intéressant, c'était une compétence en plus. Et le dernier stage, j'ai fait ça chez Esprit Végétal, à côté de V. Et là, création et entretien j'ai fait, sur l'île d'Ars notamment. C'était très sympa, pareil, super équipe. Et puis, du coup, les 4 stages, ça m'a permis de voir aussi diverses machines. Je suis très contente.	
66 72	STAGE	F CHOIX	Je me sens plus compétente dans les activités en lien avec tout ce qui concerne l'entretien. Je me sens à l'aise. Après, je pense que j'ai déjà compris que je n'avais pas envie de faire de la taille de haie à la chaîne. Ce n'est pas ce qu'il va me plaire. Je n'ai pas envie de ça. Et puis non, je pense que je vais plus m'orienter en création parce que le travail est vachement plus varié, j'ai plus à apprendre, gagner en confiance. La facilité pour moi serait de faire de la création dans le bois, du coup. Si je devais monter mon entreprise demain, je me spécialiserais là-dedans, c'est sûr, mais je pense que je vais attendre un peu pour gagner en compétences dans la création en général.	
73 75	ACCT VISE		Mon idée, c'est de faire de l'intérim. Comme ça, je vais pouvoir voir plein de choses et mieux comprendre mes attentes à moi-même parce qu'au final même moi je ne suis pas encore sûre de mes choix. Je suis encore dans le flou.	
76	STAGE	F CONV	Il y a des activités que je n'aime pas. Il y a des entreprises où j'ai fait de l'engazonnement mais c'est-à-dire de gros	

92			<p>engazonnements : 500 m2 et ils n'avaient pas de machine. Uniquement à la main. Ca, c'est mort, je ne ferai pas. C'est... pour moi, on ne peut pas faire... Avec les machines qui existent aujourd'hui, on ne peut pas faire des engazonnements comme ça, à travailler comme ça toute la journée à se casser le dos. Non, ce n'est pas... ce n'est pas... Je pense que s'il y a des machines qui ont été inventées, ce n'est pas pour rien, c'est pour faciliter le travail. C'est un travail qui est quand même physique, pas forcément facile. Il y a des machines pour nous aider, je ne vois pas pourquoi on s'en priverait.</p> <p>Pour qu'un stage soit vraiment formateur, je pense que c'est important qu'il y ait un bon feeling déjà entre l'employé et le stagiaire, un bon accueil. C'est comme ça que ça démarre. Et puis après, expliquer vraiment la réelle demande, en fait : qu'est-ce qu'il veut réellement qu'on fasse ? Que ton tuteur de stage t'explique qu'est-ce que tu dois faire. Qu'il regarde de temps en temps ton travail, qu'il ne te laisse pas toute la journée faire ta tâche et puis, à la fin de journée, de dire : "Non. Finalement, ce n'est pas ça que je voulais." Il faut qu'il prenne le temps de regarder mon travail. Je trouvais que c'était très appréciable pour le stage les patrons qui faisaient l'effort de donner un petit chèque à la fin parce que ça rembourse au moins les frais d'essence, voire la bouffe du midi, et parce que c'est mérité au bout de 3 semaines de stage.</p>	
93 98	SIT INT	EVALUATION	<p>Il y a eu des bilans de stage. On avait notamment des fiches à remplir avec le chef d'entreprise et puis on essayait de prendre le temps de voir ce qui avait été moins bien. Ces évaluations, généralement, ça s'est toujours bien passé. Il me disait ce qu'il pensait et je m'y retrouvais.</p> <p>Les fiche d'auto-évaluation, je ne voyais pas trop l'intérêt. Je l'ai fait au premier stage mais je n'ai pas trouvé ça hyper utile pour moi en tout cas. Parce que je savais que j'allais les remplir mais jamais les relire.</p>	LS LM DLM LS
99 111	SIT INT	VISITE	<p>Il n'y a pas eu beaucoup de visites de stage avec le formateur de la MFR et le tuteur. Ils sont venus... enfin juste une seule fois en début d'année, en tout début d'année. Après, ça s'est fait par téléphone. Très rapidement, mais normalement, c'était un appel en toute fin de stage. Le stage était déjà fait en fait. Donc, s'il y avait eu quelque chose qui n'allait pas, c'était fini. C'est-à-dire que le stage le vendredi de la 3ème semaine... bon ! Au moins ça permettait aux formateurs d'avoir un retour direct mais enfin, au final, le retour, il aurait pu être le lundi, ça ne changeait pas grand-chose.</p> <p>En soi, vu que tout s'est bien passé pour moi tout le long de ma formation, ce n'était pas non plus hyper nécessaire mais je pense que pourvu que ce soit des reconversions professionnelles, il y a des gens qui quand même plaquent leur boulot dans lequel ils étaient, par exemple, depuis 25 ans pour aller en paysage, peut-être que ces personnes-là ils ont besoin de plus de retours, d'échanges avec les formateurs, je ne sais pas. Sûrement.</p> <p>Mais moi, comme j'étais dans une optique où tout se passait bien, j'avais pas grand-chose à dire à part du positif.</p>	DLM LS DLM LS
112 121	STAGE	ACCT	<p>Je ne sais pas si le stage m'a appris sur moi-même. C'est une question que je ne me suis pas posé. Alors, il faut que je réfléchisse 2 secondes... Quelque chose sur moi-même que j'ai découvert cette année... Franchement, que j'avais vraiment une passion pour le végétal et ça c'était chouette parce que je savais que ça me plaisait mais à ce point-là, je n'aurais pas cru. Et la formation aussi, je me suis prise au jeu et je suis allée au concours régional de reconnaissance des végétaux là. C'est sympa. Avec la MFR du coup. J'étais contente de faire ça et de voir qu'au final c'était un truc dans lequel j'étais assez vraiment bonne, plus que ce que j'aurais pensé. Et c'est quelque chose qui va perdurer dans le temps. Après la formation, je</p>	LS

			pense qu'il faut que j'apprenne davantage parce que c'est un truc qui me plaît. Et sinon, d'autres trucs que j'aurais pris sur moi-même ? Sûrement que oui mais dire ça tout de suite, maintenant, sans avoir réfléchi, ce n'est pas évident.	
122 134	SATGE	ACCT	Je ne crois pas avoir appris sur ma relation aux autres parce que je pense que je suis quelqu'un d'assez sociable donc, dans tous les cas, j'arrive assez bien à m'intégrer dans les groupes, même avec des gens que je ne connais pas au premier abord. Je pense que non, je n'ai pas... J'ai gardé mon tempérament habituel. Je reviens sur la question d'avant mais... en fait, si je peux re-préciser par contre la particularité pour moi de cette année, c'est que j'étais dans un groupe... Enfin moi je vais avoir 23 ans cette année, j'étais dans un groupe et la moyenne d'âge, je pense qu'elle est au moins de 40 ans. Et j'ai dû m'intégrer dans un groupe de papis. Mais au final, ça s'est super bien passé parce que... Mon formateur, il me demandait : "Ca va ? Il n'y avait pas trop d'écart et cetera... ?" et finalement, j'étais intégrée. Et l'autre particularité est que j'ai oublié de préciser au début, c'est que cette formation-là, je l'ai fait avec mon conjoint en même temps. Dans le même groupe. C'était un peu la particularité de cette année, c'est que, du coup, on nous a bien charriés toute l'année par rapport à ça mais ça s'est très bien passé.	LA
135 147	MFR	R	Pour les activités au centre de formation, on faisait de l'entretien et de la création, beaucoup à la MFR au final, la taille, beaucoup de taille. Ce qui était chouette aussi, c'étaient les partenariats avec Y. Rocher quand on allait faire des plantations de haie bocagère. C'était intéressant. Ouais, il y a eu pas mal de moments forts avec des sorties TP qui étaient intéressantes. Une partie un peu TP chantier, beaucoup de création en bac à sable en maçonnerie. On a fait les murets devant le nouveau bâtiment de la MFR, on a ré-engazonné tout le nouveau bâtiment de la MFR, on a fait de la création de massifs aussi devant le nouveau bâtiment, c'est pas mal puisque tout était neuf et que tout était à faire donc. Entretenir dans des gendarmeries... Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? On allait assez souvent justement à Y. Rocher pour entretenir aussi, disons, un genre de déco-hôtel à La Gacilly. On a entretenu ça, c'est assez cool. On a l'EHPAD juste à côté de la MFR aussi qui était à entretenir. Pour moi, ça a manqué un peu de chantier création en extérieur mais on m'a expliqué que c'était comme ça parce que ce n'est pas évident de gérer un groupe en chantier extérieur. On a du théorique et du TP.	
148 151	MFR	F CHOIX	Ces activités sont importantes pour développer les compétences. Le TP en direct touche vraiment les matériaux, c'est ça le plus utile en ce moment, c'est sûr. Et d'ailleurs l'ensemble du groupe en voulait davantage par rapport au théorique mais ça, ce n'est pas étonnant. Les 2 sont importants quand même. Si on n'avait pas du tout de théorique, ça manquerait quand même.	
152 157	SIT INT	ENTRETIE N	On a eu un entretien individuel en milieu d'année avec notre formateur référent et un tout dernier cette semaine-là. D'ailleurs, je trouvais que c'était un peu dommage qu'il n'y ait pas eu un 3ème peut-être entre les 2 parce qu'au final, sur les attentes, il y a des choses qui auraient pu être améliorées, je pense, avant la fin de l'année. Sur l'organisation de la formation et sur les demandes de chantier notamment. Au moment de ces entretiens, ce n'est pas là où j'ai demandé de l'aide. C'est à d'autres moments.	DLM LS
158 163	MFR	F CONV	Le groupe, c'est hyper important pour la formation et aussi pour soi-même personnellement parce qu'au final, vu que c'est un groupe de reconversion ou de personnes adultes, tout le monde a un passé professionnel et du coup, enfin, on a eu	

			vraiment un groupe super super... comment dire ? soudé et tout le monde a partagé ses expériences passées. Celui qui savait faire du bois, il partageait le bois, celui qui savait faire de la mécanique partageait la mécanique et d'autres choses et... enfin, c'était très enrichissant par rapport à ça.	
164 166	MFR	ACCT	J'ai appris sur moi-même dans les activités de formation, peut-être le fait que j'étais un peu impatiente quand ça n'allait pas assez vite. J'ai besoin d'avoir des trucs à faire parce que sinon le temps peut paraître long.	LS
167 181	MFR	ACCT	Je n'ai pas appris sur mes relations avec les autres mais ça a confirmé ce que je pensais déjà, que je pense que j'ai mon rôle dans le groupe comme tout le monde. Je n'ai pas de difficultés à communiquer. C'est vraiment justement, je pense que c'était vraiment une richesse cette année, c'est-à-dire qu'on était un groupe de gens très très différents et au final ça a fait vraiment une boule soudée. Il n'y a pas eu un seul truc négatif cette année par rapport au groupe. Il y avait une personne en début d'année qui n'a pas fait l'année entière et qui, justement, était un peu à l'écart et cetera et elle avait des idées un peu particulières comme à moitié complotiste et cetera. J'exagère un peu mais tout à fait. Et cette personne-là, ça ne passait pas avec beaucoup de gens et j'avais le rôle, en plus, de déléguée et je devais un peu, enfin, être entremetteuse dans le sens où je ne voulais pas qu'il explose par rapport à ça. Et, au final, elle a décidé d'arrêter la formation par elle-même parce qu'elle s'est rendu compte que ça n'irait pas et, à partir du moment où elle est partie... c'était quand ? C'était en janvier. Il n'y a plus eu un seul problème dans le groupe, tout a roulé. C'est rare quand même, toute une année sans conflit, sans... C'est bien et puis c'est quand même plus agréable quand ça se passe comme ça. Et puis vraiment une entraide, du respect les uns les autres... Non, c'est chouette. Mon problème, en dehors de la formation et cetera, c'est que ça se passe bien.	LA
182 184	MFR	F CONV	Pour moi, c'est primordial parce que j'ai déjà vécu l'inverse, justement des groupes où j'arrivais en formation où toute l'année, il n'y avait pas d'atomes crochus avec qui que ce soit et ça paraît long. Là, c'est l'inverse.	
185 186	FOAD	R	Sur les activités de formation à distance, on a passé le CACES et il y avait de la reconnaissance des végétaux. Beaucoup.	
187 198	FOAD	F CONV	Pour faire les activités à distance, je suis assez lève-tôt donc je me levais tôt comme d'habitude et puis, à 9h00, j'étais sur l'ordi. Et puis je faisais le plus vite possible ce que j'avais à faire pour être tranquille après parce que j'ai pas mal de boulot à la maison aussi, donc comme ça, c'était fait et j'étais tranquille pour faire autre chose de ma journée. On avait le site Walter et puis tout était organisé par les formateurs. Il n'y avait plus qu'à cliquer, elle lançait le module, des trucs à lire, des vidéos, des exercices, des QCM... C'était bien, pas mal, surtout pour le CACES. C'était clair. Au final, on a tous eu le CACES. C'est que ça devait être bien fait. Sur Walter, ils mettent aussi les cours. C'était plus ou moins ce qu'on avait en cours de retranscrit sur Walter. J'ai consulté rapidement mais ça ne m'a pas été plus utile que ça parce que j'avais déjà mes cours papier. Il y a un peu de vidéos aussi de mises en ligne, c'est intéressant. Des petits plus pour ceux que ça intéresse. J'avais vu des QCM aussi pour voir si on a bien compris le module ou pas. Je m'en suis servi un petit peu mais sans plus.	LS
199	SIT INT	PROD	Le book, je m'en suis servi surtout en début d'année. Et puis après, il nous a plus trop parler du book. Je crois qu'il l'avait un	LA

203			peu oublié en fin d'année. C'était intéressant, c'était pas mal de voir le suivi de chacun et puis ça permet aussi aux gens qui perdent leurs photos en cours d'année d'avoir une trace quand même. Ce n'était pas inintéressant d'utiliser le book. J'ai trouvé un partage. Et sur les activités de reconnaissance des végétaux à distance, ça allait, ce n'était pas trop compliqué.	
204 223	FOAD	F CHOIX	<p>La reconnaissance des végétaux, j'aime plus que la moyenne. C'était même, au final, pour moi, un gain de temps dans ma journée parce que je faisais ça en vraiment peu de temps. D'autant plus que j'habite à un endroit où il y a des végétaux partout autour de moi. Fallait lui ramener des photos de dix végétaux et je n'en avais vraiment pas pour longtemps. Ce n'était juste pas contraignant du tout.</p> <p>Les activités de formation à distance, déjà ça peut permettre de dormir un peu plus pour ceux qui ont besoin. Donc ça permet aussi de se reposer un peu, faire... Ca peut permettre aussi de gérer plus de choses dans sa journée : le ménage, la cuisine, tout ça... Mine de rien, ça aide d'être chez soi. Et puis... Qu'est-ce que ça peut apporter d'autre ?</p> <p>Par rapport aux cours, en fait, vu que les cours à distance, c'était surtout des trucs hyper théoriques plus ou moins chiants - pardon pour le terme - mais vu que c'était des trucs un peu pénibles je trouve ça bien que le théorique on l'ait sous cette forme-là quoi. C'est vachement mieux. Rester dans une salle pendant toute une journée pour écouter du théorique, on l'a fait pour le Certiphyto et c'est un peu... c'est fatigant. Ce n'est pas agréable, disons. Quand on a un formateur, c'est pas agréable et pour les gens qui écoutent et pour le formateur parce que les gens ont tendance à s'endormir et ça permet de rendre un peu plus sympa les choses pénibles.</p> <p>Le Certiphyto, s'il devait rester, pour moi, il n'a rien à faire dans la formation mais ça, c'est mon avis. Mais le Certiphyto, pour moi, s'il faut le passer comme ça, ça serait vachement plus sympa.</p> <p>Tous les cours qui, au final, sont dans la formation parce que c'est le référentiel mais qui n'intéressent plus ou moins personne mais qu'il faut les faire, je pense que si on peut les faire comme ça, ça peut être mieux. Je l'ai déjà plus ou moins dit à M..</p>	
224 226	FOAD	ACCT	Je n'ai pas particulièrement appris sur moi-même avec la formation à distance. Ce n'est pas compliqué à gérer. C'est plus compliqué pour les gens qui ont moins l'habitude de se servir d'un ordinateur.	LS
227 234	SIT INT	RETOUR	Pour les activités qui font le lien, à chaque retour de stage on fait un petit bilan. Chacun parle de ses expériences, ce qui a été, ce qui a moins été. C'est assez intéressant parce que ça permet de voir ce que les gens ont fait pendant leur stage, ce qui s'est bien passé ou pas, et de voir si l'entreprise peut être un futur lieu de stage pour la personne ou... C'est chouette d'avoir des retours sur toutes les entreprises parce qu'au final on arrive dans le métier du paysage, on nous parle de telle, telle ou telle entreprise et on a déjà plus ou moins une idée de ce qu'ils font, si ça se passe bien, si ça ne se passe pas bien... Enfin on sait où on va sans avoir d'expérience dans le paysage. Donc c'est utile pour mieux connaître le réseau d'entreprises et le secteur d'activités.	LA LM
235 251	SIT INT	AVALUATI ON	<p>Le lien se fait vachement aussi quand on fait nos UC parce que, au final, on a besoin de s'appuyer sur ce qu'on a fait en stage pour retranscrire nos UC, donc c'est surtout comme ça. Et puis, quand on retourne faire des TP aussi en pratique.</p> <p>Pour les UC, on doit donner des annexes aux chefs d'entreprise qui doivent les remplir, c'est-à-dire avec des trucs à cocher :</p>	LM

			<p>si elle est capable de se servir d'un tracteur-tondeuse, cocher... ou des trucs comme ça. Donc ça, ça fait déjà une première phrase. Nous, on doit remplir aussi une autre annexe et puis après, généralement, selon les personnes, soit je fais un PowerPoint avec mes photos du stage et j'explique ce que j'ai fait, soit en OpenOffice, soit ça dépend si quelqu'un dit ce qu'il préfère et ça, je rends le dossier avec les annexes au minimum et puis mes photos et puis après je passe mes UC. Je présente à M. ou à quelqu'un d'autre, je prends ce que j'ai fait sur, par exemple, le module "taille raisonnée" ou... Donc on a des oraux de généralement 45 minutes voire 1h30 pour certains. Y'a des UC plus ou moins longs selon le module. Les UC, tu expliques ce que tu as fait, t'es pas en situation de pratique, tu ne fais qu'expliquer et puis on nous questionne pour voir si on a bien compris. On montre et on explique, donc ça fait du lien aussi. On a 5-6 UC. En BPA, ils en ont eu beaucoup. Le BPA, c'est un peu le niveau en dessous du BP et ils ont eu plus d'examens que nous alors ce n'est pas très logique. Mais je crois que c'est parce que notre BP a été réformé et pas le leur. Ce n'est peut-être pas évalué de la même manière.</p>	<p>LS LM</p>
252 262	FORM ATION	F CONV	<p>Dans mon entourage non, ils ne me soutiennent pas spécialement. A part mon conjoint vu qu'on est dans la même formation, forcément, quand on a des petits chantiers à faire, on les fait ensemble et je ne sais pas si on peut appeler ça un accompagnement. C'est les plus, en gros.</p> <p>Je ne sais pas trop quel regard ils ont. Je ne sais pas. Ils sont assez frileux quand même parce que c'est un métier qui est dur pour une femme ou parce que... "Je suis blessée, je me suis blessée." et ça, ils sont frileux. Ils savent que je monte sur les toits, ils n'aiment pas bien que j'utilise des tronçonneuses, ils savent que je suis un peu casse-cou donc ils n'aiment pas, ils essaient de me raisonner des fois mais je leur dis : "De toute façon, c'est mon métier. C'est mon métier, je ne peux pas faire autrement." Ils ne sont pas toujours sereins avec cette idée-là mais de toute façon, je peux... Ils ont un peu peur pour moi. Et puis, financièrement aussi, c'est le point. Financièrement, il faut que je gagne bien ma vie. Il y a du boulot mais bon, ce n'est pas très bien payé généralement.</p>	
263 281	FORM ATION	ACCT	<p>La formation a participé à mon développement professionnel vu que je vais être paysagiste après.</p> <p>Elle participe aussi à mon développement personnel sûrement aussi, ça va ensemble je pense. Si on sent bien personnellement, professionnellement ça va aussi je pense. Les 2 sont corrélés à mon avis.</p> <p>Ce qui contribue à ce que je me sente bien dans la formation, c'est la bonne humeur générale du groupe, les formateurs qui étaient quand même vachement présents. On a eu des super formateurs qui étaient quand même assez dynamiques... Et puis c'était chouette. Il y avait vraiment une relation de confiance avec nos formateurs, ça c'était cool. Qu'est-ce que... ? Le fait que dans la formation on voyait des trucs différents tout au long de la formation. Ce n'était pas lassant. On a fait quand même des sorties assez intéressantes et tout ça. Quoi d'autre ? Oui, il y avait quand même... bah les stages aussi qui faisaient que quand on partait en stage, ça nous faisait une coupure donc c'était pas mal. Le sentiment de progresser aussi.</p> <p>J'ai mesuré la progression entre le début et la fin de formation. C'est bien qu'il y ait plusieurs stages et limite il en faudrait un 5ème selon moi.</p> <p>Il faudrait plus de temps de stage. 3 semaines de plus ça n'aurait pas été de trop selon moi. On progresse plus en stage parce qu'on est en conditions réelles. A la MFR, le rythme n'est pas réel en fait, c'est cool. Même si ça permet de prendre du</p>	<p>LM</p>

			temps pour réfléchir, pour prendre le temps, pour se poser sur sa situation, sa future situation professionnelle au final. C'est remplacer le code, le permis poids-lourd, le permis B... E... Ca prend du temps tout ça aussi, donc c'est important qu'on ne soit pas non plus en surcharge. Je passe tous les permis, c'est cool.	
282 295	FORM ATION	ACCT	<p>La formation m'a apporté tout ce que je cherchais, je crois. J'aurais aimé qu'on aille un peu plus loin, genre tout ce qui était création, pour moi, de mon avis, on n'a pas vu assez. Mais ouais, la formation est courte aussi. En fait, le petit souci qu'on a eu cette année, j'ai l'impression... mais après c'est mon avis, on est arrivé tous avec un niveau manuel assez correct et on en demandait toujours plus et, des fois, on aurait aimé voir des trucs un peu plus techniques, je pense. C'est des gens assez manuels qui sont arrivés et c'était... Mais bon, de ce qu'on m'a dit, oui mais c'est un niveau BP donc c'est un niveau BP. Il y a un moment où ça dépend de ce qui est prévu dans la formation en fait.</p> <p>Pour moi, les compétences majeures que j'ai développées dans la formation, c'est la maçonnerie parce que, de la maçonnerie, j'en avais très peu fait donc ça, c'était bien d'en faire. D'ailleurs, je n'en ai pas assez fait encore mais il va falloir que ça continue en entreprise. C'est là où, au final, je pense que j'ai le plus à progresser. Tout ce qui était taille raisonnée et tout ça, c'était bien de voir avec des professionnels. Beaucoup de chantiers de maçonnerie, en fait, c'est surtout ça, même tout ce qui était pose de clôture. J'en avais très peu fait. C'est chouette. La clôture, c'est un peu redondant, je ne ferai pas ça toute ma vie mais...</p>	L SAV
296 298	ACCT VISE		Notre idée avec mon conjoint, c'est de monter notre entreprise mais en même temps, on est sur la rénovation d'une maison. Financièrement, je pense qu'on va attendre parce que, si on monte une boîte pour être en galère après, ce n'est pas la peine mais j'espère que ça va venir d'ici peu de temps	
299 301	FORM ATION	ACCT	La formation, c'est une étape importante. Après, je pense qu'en réalité, la formation, si je ne l'avais pas faite, j'aurais trouvé du travail dans le paysage pareil. J'ai appris quand même beaucoup de choses. Et puis ça m'a permis de confirmer mes choix en plus.	LM

Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance

Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance

Et si apprendre était une question de liens, plus qu'une question de temps et de lieux ?

C'est à partir de cette graine que la recherche s'enracine dans le terrain des Maisons Familiales Rurales. Dans un contexte d'incitations à hybrider les formations, nous explorons des dispositifs de formation hybrides et par alternance à *visée intégrative*. Cette exploration nous entraîne à considérer, non plus les dispositifs tels que pensés mais tels que vécus, du point de vue du sujet qui se forme. Dans ces dispositifs assemblant des environnements multiples, plus ou moins coordonnés en interfaces, quelles seraient les situations propices à créer des liens et comment les personnes seraient-elles mises en situation de les développer ?

Mots-clefs : Dispositif de formation hybride et par alternance, Formation adultes, Alternance à visée intégrative, Reliance (à soi, aux autres, aux mondes), Déliance (à soi, aux autres, aux mondes), Capabilité, Hybridation, Système interface, Situation interface, Activité interface, Posture de formation

What if learning was more a question of links than a question of time and place?

This is the seed from which our research is taking root in the Maisons Familiales Rurales. Against a backdrop of incentives to hybridise training, we are exploring hybrid and sandwich training schemes with an integrative aim. This exploration is leading us to consider the systems not as they were thought up, but as they are experienced, from the point of view of the trainee. In these systems, which bring together multiple environments with varying degrees of interface coordination, what situations would be conducive to creating links, and how would people be put in a position to develop them?

Keywords :

Hybrid and work-linked training system, Adult training, Integrative work-linked training, Reliance (on oneself, on others, on worlds), Deliance (on oneself, on others, on worlds), Capability, Hybridization, Interface system, Interface situation, Interface activity, Training posture